



Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências da Educação

na Especialidade em Educação Especial:

Domínio Cognitivo-Motor

# Dislexia e Língua Estrangeira – Inglês

Que conhecimentos tem o professor de Inglês?  
Que métodos e estratégias de intervenção aplica?

Flora Maria de Jesus Marques

Lisboa, outubro de 2015





Mestrado em Ciências da Educação

na Especialidade em Educação Especial:

Domínio Cognitivo-Motor

# Dislexia e Língua Estrangeira – Inglês

Que conhecimentos tem o professor de Inglês?  
Que métodos e estratégias de intervenção aplica?

Flora Maria de Jesus Marques

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação João de Deus com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na Especialidade de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor sob a orientação do

Professor orientador: Doutor Horácio Pires Gonçalves Ferreira Saraiva

Lisboa, outubro de 2015

**Resumo**

A presente investigação é dedicada ao estudo da dislexia e à forma como este distúrbio se torna um obstáculo à aprendizagem de uma língua estrangeira, nomeadamente o Inglês.

No processo de aprendizagem da língua inglesa, em contexto escolar, os docentes desempenham um papel crucial, sendo os melhores recursos dentro da sala de aula. Foi nossa intenção tentar perceber quais os conhecimentos dos professores de Inglês acerca desta problemática, que métodos e estratégias de intervenção aplicam e que dificuldades encontram.

O inquérito por questionário foi a técnica adotada para a recolha da informação, tendo sido aplicado a uma amostra de 155 professores de Inglês de vários ciclos, do 1.º ciclo ao ensino secundário, provenientes de diferentes zonas do país.

Nos resultados obtidos, constatámos que os professores de Inglês têm alguns conhecimentos gerais sobre a dislexia, mas possuem pouca informação no que diz respeito às características da dislexia e da língua inglesa que tornam problemática a relação aluno disléxico / língua inglesa. Apesar de estarem conscientes das dificuldades que o aluno com esta perturbação experimenta na aprendizagem daquela língua estrangeira, os docentes sentem dificuldades na aplicação de estratégias individualizadas a estes alunos, afirmando necessitar de formação nesta área.

**Palavras-chave:** dislexia, língua estrangeira – Inglês, inclusão, formação de professores

**Abstract**

This research is devoted to the study of dyslexia and how this disorder becomes an obstacle to learning a foreign language, namely English.

In the English language learning process, in a school context, teachers play a crucial role, being the best resources in the classroom. It was our intention to try to understand what knowledge teachers of English have on this problem, what methods and intervention strategies they apply, and what difficulties they encounter.

The questionnaire survey was the technique adopted for information gathering and was applied to a sample of 155 teachers of English of different school levels, from primary to secondary school, from different parts of the country.

The results show that teachers of English have some general knowledge about dyslexia but possess limited information regarding the characteristics of dyslexia and of the English language that make the relationship between the dyslexic student and this language problematic. Despite being aware of the difficulties that students with this disorder experience in learning that foreign language, teachers have difficulties in implementing individualized strategies for these students, stating that they require training in this area.

**Key words:** dyslexia, foreign language – English, inclusion, teacher training

**Índice**

Resumo.....	iv
Abstract.....	v
Índice.....	vi
Índice de gráficos.....	vii
Índice de tabelas.....	ix
Índice de figuras.....	ix
Índice de quadros .....	ix
<b>Introdução .....</b>	<b>12</b>
<b>Capítulo 1: Revisão da literatura.....</b>	<b>15</b>
<b>Parte I.....</b>	<b>16</b>
1. Dislexia: tentativa de definição na indefinição.....	16
2. Abordagem histórica: da primeira utilização do termo à definição atual.....	16
3. Tipos e subtipos de dislexia.....	19
4. Causas / etiologia da dislexia.....	20
4.1. Teoria do défice fonológico.....	21
4.2. Teoria do défice de automatização.....	22
4.3. Teoria magnocelular.....	24
4.4. Bases genéticas e hereditárias da dislexia.....	24
4.5. Causas ambientais.....	25
5. Perturbações associadas / comorbilidade.....	26
6. Prevalência, distribuição por género e persistência.....	27
7. Diagnóstico e avaliação da dislexia.....	28
<b>Parte II.....</b>	<b>32</b>
1. Dislexia e língua materna.....	32
1.1. Importância da leitura e da escrita.....	34
2. Dislexia e língua estrangeira.....	35
3. Línguas opacas versus línguas transparentes.....	38
4. Dificuldades em língua inglesa.....	41
5. Posições quanto à aprendizagem da língua inglesa pelo aluno com dislexia .....	42
6. A importância da língua inglesa.....	43
7. O ensino da língua inglesa em Portugal.....	45
8. Dificuldades específicas de aprendizagem e inclusão.....	47
8.1. Enquadramento legal das necessidades educativas especiais.....	49

8.2. O papel do professor.....	50
8.3. Formação de professores.....	51
9. Métodos e estratégias de intervenção com o aluno disléxico.....	53
9.1. Gerais.....	53
9.2. Específicos.....	54
9.2.1. O método multissensorial.....	55
9.2.2. Para além do método multissensorial.....	57
<b>Capítulo 2: Metodologia de investigação.....</b>	<b>60</b>
Introdução.....	61
1. Hipóteses.....	61
2. Objetivos.....	62
3. Instrumentos de investigação.....	62
4. Dimensão e critérios de seleção da amostra.....	63
5. Procedimentos estatísticos.....	64
6. Cronograma.....	64
<b>Capítulo 3: Apresentação dos resultados.....</b>	<b>65</b>
<b>Capítulo 4: Discussão dos resultados.....</b>	<b>102</b>
<b>Conclusões.....</b>	<b>120</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>123</b>
<b>Apêndice.....</b>	<b>130</b>

### Índice de gráficos

Gráfico 1 – Género.....	66
Gráfico 2 – Idade.....	66
Gráfico 3 - Tempo de serviço.....	67
Gráfico 4 – Habilitações.....	67
Gráfico 5 – Ciclo que leciona.....	68
Gráfico 6 – Já teve alunos com dislexia.....	68
Gráfico 7 – Origem dos conhecimentos sobre dislexia.....	69
Gráfico 8 - Estou consciente das dificuldades que um aluno disléxico experimenta ao aprender Inglês como língua estrangeira. ....	70
Gráfico 9 - As crianças com dislexia têm dificuldades intelectuais.....	71
Gráfico 10 - A correspondência grafema-fonema não levanta problemas ao aluno disléxico. ....	72

Gráfico 11 - Uma das causas da dislexia relaciona-se com um déficit no processamento fonológico.....	73
Gráfico 12 - As dificuldades que um determinado aluno disléxico manifesta na aprendizagem da língua inglesa são comuns a todos os alunos disléxicos.....	74
Gráfico 13 - Estratégias que envolvam os vários sentidos simultaneamente não funcionam com o aluno disléxico.....	75
Gráfico 14 - Um aluno com dislexia memoriza vocabulário com facilidade.....	76
Gráfico 15 - A língua inglesa levanta mais problemas aos alunos disléxicos por ser uma língua opaca.....	77
Gráfico 16 - A par com a dislexia, a criança pode apresentar disortografia, disgrafia, discalculia e PHDA.....	78
Gráfico 17 - Não entendo que um aluno com dislexia tenha mais dificuldades que os restantes alunos na aprendizagem de Inglês como língua estrangeira.....	79
Gráfico 18 - As dificuldades sentidas pelo aluno disléxico na língua materna não são entraves à aprendizagem de uma língua estrangeira.....	80
Gráfico 19 - A incidência da dislexia é a mesma em todas as línguas.....	81
Gráfico 20 - A dislexia mantém-se ao longo da vida.....	82
Gráfico 21 - A criança disléxica terá mais ou menos dificuldades na aprendizagem de uma língua conforme a regularidade na correspondência grafema-fonema dessa língua.....	83
Gráfico 22 - Acredito que, com estratégias adequadas, um aluno disléxico consegue atingir o mesmo nível de proficiência linguística em Inglês que um aluno sem dislexia. ....	84
Gráfico 23 - Uso estratégias pedagógicas diferenciadas com o aluno disléxico.....	85
Gráfico 24 - Na minha aula, os alunos disléxicos ocupam os lugares da frente.....	86
Gráfico 25 - Valorizo os progressos e as potencialidades do meu aluno disléxico.....	87
Gráfico 26 - Uma das medidas que proponho é a frequência de apoio pedagógico personalizado. ....	88
Gráfico 27 - Não avalio a ortografia do aluno disléxico. ....	89
Gráfico 28 - Faço adequações ao currículo do aluno disléxico. ....	90
Gráfico 29 - Utilizo, com frequência, os princípios da aprendizagem multissensorial.....	91
Gráfico 30 - Quando avalio um aluno com dislexia valorizo a oralidade em detrimento da escrita. ....	92
Gráfico 31 - No que diz respeito à intervenção com o aluno disléxico, considero que	



o meu papel é bastante importante. ....	93
Gráfico 32 - Implemento estratégias para desenvolver a consciência fonológica do aluno disléxico. ....	94
Gráfico 33 - Promovo a consolidação das aprendizagens e a automatização das competências.....	95
Gráfico 34 - Não vejo necessidade de utilizar estratégias diferentes com alunos disléxicos. ....	96
Gráfico 35 - Recorro, habitualmente, às novas tecnologias. ....	97
Gráfico 36 - Nas minhas aulas, utilizo um discurso claro, através do uso de frases curtas e da repetição das palavras. ....	98
Gráfico 37 - Se necessário, dou mais tempo ao aluno disléxico para realizar as tarefas. ....	99
Gráfico 38 - Sinto dificuldades na aplicação de estratégias individualizadas ao aluno disléxico. ....	100
Gráfico 39 - Motivo(s) das dificuldades. ....	100
Gráfico 40 – Sinto necessidade de mais informação sobre estratégias que possam promover o sucesso do aluno disléxico na aprendizagem de Inglês como língua estrangeira. ....	101
Gráfico 41 – Distribuição das respostas corretas à questão 25 .....	115
Gráfico 42 – Distribuição das respostas corretas à questão 22 .....	116

### Índice de tabelas

Tabela 1 – Género.....	66
Tabela 2 – Idade.....	66
Tabela 3 - Tempo de serviço.....	67
Tabela 4 – Habilitações.....	67
Tabela 5 – Ciclo que leciona.....	68
Tabela 6 – Já teve alunos com dislexia.....	68
Tabela 7 – Origem dos conhecimentos sobre dislexia.....	69
Tabela 8 - Estou consciente das dificuldades que um aluno disléxico experimenta ao aprender Inglês como língua estrangeira. ....	70
Tabela 9 - As crianças com dislexia têm dificuldades intelectuais. ....	71
Tabela 10 - A correspondência grafema-fonema não levanta problemas ao aluno	

dislético. ....	72
Tabela 11 - Uma das causas da dislexia relaciona-se com um déficit no processamento fonológico. ....	73
Tabela 12 - As dificuldades que um determinado aluno dislético manifesta na aprendizagem da língua inglesa são comuns a todos os alunos disléticos.....	74
Tabela 13 - Estratégias que envolvam os vários sentidos simultaneamente não funcionam com o aluno dislético. ....	75
Tabela 14 - Um aluno com dislexia memoriza vocabulário com facilidade.....	76
Tabela 15 - A língua inglesa levanta mais problemas aos alunos disléticos por ser uma língua opaca. ....	77
Tabela 16 - A par com a dislexia, a criança pode apresentar disortografia, disgrafia, discalculia e PHDA. ....	78
Tabela 17 - Não entendo que um aluno com dislexia tenha mais dificuldades que os restantes alunos na aprendizagem de Inglês como língua estrangeira.....	79
Tabela 18 - As dificuldades sentidas pelo aluno dislético na língua materna não são entraves à aprendizagem de uma língua estrangeira.....	80
Tabela 19 - A incidência da dislexia é a mesma em todas as línguas.....	81
Tabela 20 - A dislexia mantém-se ao longo da vida. ....	82
Tabela 21 - A criança dislética terá mais ou menos dificuldades na aprendizagem de uma língua conforme a regularidade na correspondência grafema-fonema dessa língua. ....	83
Tabela 22 - Acredito que, com estratégias adequadas, um aluno dislético consegue atingir o mesmo nível de proficiência linguística em Inglês que um aluno sem dislexia. ....	84
Tabela 23 - Uso estratégias pedagógicas diferenciadas com o aluno dislético.....	85
Tabela 24 - Na minha aula, os alunos disléticos ocupam os lugares da frente.....	86
Tabela 25 - Valorizo os progressos e as potencialidades do meu aluno dislético.....	87
Tabela 26 - Uma das medidas que proponho é a frequência de apoio pedagógico personalizado. ....	88
Tabela 27 - Não avalio a ortografia do aluno dislético.....	89
Tabela 28 - Faço adequações ao currículo do aluno dislético. ....	90
Tabela 29 - Utilizo, com frequência, os princípios da aprendizagem multissensorial. ....	91
Tabela 30 - Quando avalio um aluno com dislexia valorizo a oralidade em detrimento da escrita. ....	92
Tabela 31 - No que diz respeito à intervenção com o aluno dislético, considero que	

o meu papel é bastante importante. ....	93
Tabela 32 - Implemento estratégias para desenvolver a consciência fonológica do aluno disléxico. ....	94
Tabela 33 - Promovo a consolidação das aprendizagens e a automatização das competências. ....	95
Tabela 34 - Não vejo necessidade de utilizar estratégias diferentes com alunos disléxicos. ....	96
Tabela 35 - Recorro, habitualmente, às novas tecnologias.....	97
Tabela 36 - Nas minhas aulas, utilizo um discurso claro, através do uso de frases curtas e da repetição das palavras. ....	98
Tabela 37 - Se necessário, dou mais tempo ao aluno disléxico para realizar as tarefas. ....	99
Tabela 38 - Sinto dificuldades na aplicação de estratégias individualizadas ao aluno disléxico. ....	100
Tabela 39 - Motivo(s) das dificuldades. ....	101
Tabela 40 - Sinto necessidade de mais informação sobre estratégias que possam promover o sucesso do aluno disléxico na aprendizagem de Inglês como língua estrangeira.....	101
Tabela 41 - Distribuição das respostas corretas às questões 4, 6, 22 e 25.....	114
Tabela 42 – Distribuição das respostas corretas em função da formação.....	117
Tabela 43 – Distribuição das respostas corretas em função da experiência profissional.....	118

### Índice de figuras

Figura 1 - Áreas do hemisfério esquerdo do cérebro e função nas tarefas de leitura...	23
---	----

### Índice de quadros

Quadro 1 – Áreas de avaliação na dislexia.....	31
Quadro 2 - Continuum de transparência ortográfica.....	40

## Introdução

A dislexia é a dificuldade específica de aprendizagem com maior prevalência no sistema educativo português. Como se trata de uma desordem na área da linguagem, a dislexia afeta o desempenho académico dos alunos em muitas disciplinas mas nenhuma é mais afetada do que a língua, quer se trate da materna quer da estrangeira.

Embora esta perturbação não tenha cura, um diagnóstico e uma intervenção precoces podem ajudar a superar com sucesso a problemática. Porém, se, por um lado, sabemos que a maioria dos alunos disléxicos beneficia de alguma forma de apoio na língua materna, tanto por parte do professor titular, como por parte de um professor de educação especial, por outro, pouco se sabe sobre a forma como se processa a aprendizagem da língua inglesa por estes alunos, sendo inquestionável que na era da globalização, o estudo de línguas estrangeiras se reveste de extrema importância, sobretudo a língua inglesa como língua de comunicação internacional. Tornam-se assim pertinentes as seguintes questões: que tipo de apoio recebem os alunos portugueses com dislexia aquando da aprendizagem da língua inglesa? Quais serão as metodologias mais indicadas para estes alunos na aprendizagem de uma língua estrangeira?

Identificar e compreender o problema pode implicar uma verdadeira mudança na vida desses alunos. Estarão os professores de Inglês conscientes das dificuldades experimentadas pelo aluno com dislexia e informados acerca das estratégias mais adequadas? Usá-las-ão nas suas aulas com o aluno disléxico?

Ao longo da minha carreira profissional, enquanto professora de Inglês, deparei-me com imensos alunos que se confrontavam com dificuldades na aprendizagem daquela língua estrangeira, dificuldades essas que não eram consequência de handicaps visuais, auditivos, ou motores, de dificuldades intelectuais, de distúrbios emocionais, ou ainda de desvantagem cultural ou económica, mas eram antes resultado de uma dificuldade específica de aprendizagem.

A motivação para a escolha do tema prendeu-se, deste modo, com o desejo de aprofundar o conhecimento sobre este tipo de perturbação, conseguido através da revisão bibliográfica sobre a problemática, e de compreender até que ponto e de que forma os professores de Inglês conseguem lidar com os alunos com esta dificuldade.

É neste âmbito que se coloca a questão de partida orientadora desta investigação: “Dislexia e Língua Estrangeira - Inglês – que conhecimentos tem o professor de Inglês, que métodos e estratégias de intervenção aplica?”, sendo a clarificação daquelas

perguntas o nosso objetivo geral. O que sabem os professores de Inglês sobre este distúrbio? O que conhecem sobre as suas implicações na aprendizagem da língua? Que características da língua inglesa a tornam uma língua de maior dificuldade? Que métodos e estratégias de intervenção são aplicados pelos professores de Inglês? Que dificuldades encontram os docentes na sua aplicação?

O crescente número de alunos com dislexia nas escolas implica, por parte dos professores, uma preocupação acrescida de reflexão, de atualização e de aprofundamento dos conhecimentos nesta área, com vista a uma adequação didático-pedagógica. Por outro lado, na era da globalização e da integração Europeia, o conhecimento de línguas estrangeiras torna-se um imperativo. O domínio da língua inglesa, em particular, é amplamente considerado uma competência-chave, cuja ausência pode privar os cidadãos da igualdade de oportunidades na educação, no trabalho e a nível pessoal.

Como já foi referido, é nossa intenção, por conseguinte, analisar as perceções e os conhecimentos dos professores de Inglês sobre a dislexia, mais concretamente sobre a forma como aquele distúrbio afeta a aprendizagem da língua inglesa. Pretendemos igualmente conhecer como se processa a intervenção, na aula de Inglês, ou seja, como desenvolvem os referidos profissionais a sua prática pedagógica com estes alunos.

Para a sua concretização, a análise empírica foi dirigida aos professores de Inglês. Recorremos à metodologia quantitativa, sendo o inquérito por questionário a técnica utilizada para recolha de informação. O tratamento estatístico foi realizado no programa IBM SPSS Statistics 21 e permitiu uma análise descritiva dos dados.

Este trabalho incorpora quatro capítulos distintos, mas que se complementam. O primeiro capítulo é de cariz teórico e é constituído por duas partes. Na primeira parte, procedemos a uma revisão da literatura cujo objetivo se centrou numa breve abordagem histórica e na tentativa de definição do conceito de dislexia, nas suas tipologias, causas, perturbações associadas, prevalência, diagnóstico e avaliação. Na segunda parte, prosseguimos com a abordagem teórica, neste caso, sobre a ligação entre a dislexia e a aprendizagem de uma língua, primeiro a materna e posteriormente a estrangeira. São igualmente debatidos temas associados, nomeadamente a diferença entre as línguas opacas e as línguas transparentes, as dificuldades que o aluno disléxico apresenta na língua inglesa e, em contrapartida, as razões para a sua aprendizagem. É ainda tratado o tema da inclusão, procedendo-se a um enquadramento legal das necessidades educativas especiais, enfatizando-se o papel do professor e a necessidade da sua formação. Por fim, são

apresentados alguns dos possíveis métodos e estratégias de intervenção para facilitarem a aprendizagem da língua inglesa pelo aluno disléxico.

No segundo capítulo, descrevemos a metodologia adotada para esta investigação. Apresentamos os dados referentes à dimensão e aos critérios de seleção da amostra, os instrumentos utilizados para a sua avaliação e os procedimentos implementados.

No terceiro capítulo, apresentam-se os resultados obtidos, primeiro os que dizem respeito à caracterização sociodemográfica da amostra, depois os referentes aos conhecimentos que o professor de Inglês apresenta sobre a dislexia e às metodologias e estratégias de intervenção que aplica e, finalmente, aqueles que concernem às dificuldades sentidas pelo professor de Inglês na aplicação de estratégias diferenciadas.

No quarto capítulo, procedemos a uma discussão dos resultados obtidos, questionando e interpretando os dados apresentados no capítulo anterior, à luz da abordagem teórica exposta e contribuindo para o seu esclarecimento. Através da análise dos resultados obtidos, será possível tentar estabelecer relações entre as variáveis das nossas hipóteses. Será que ter conhecimentos sobre dislexia permite ao professor de Inglês adequar estratégias pedagógicas que facilitem a aprendizagem da língua inglesa pelo aluno disléxico? Será que ter formação em educação especial permite ao professor de Inglês ter mais conhecimentos sobre dislexia e aplicar as estratégias de intervenção mais adequadas? Será que ter mais experiência profissional permite ao professor de Inglês possuir uma melhor preparação teórico/pedagógica para melhor lidar com a problemática?

Por fim, na conclusão, procuramos refletir sobre o trabalho efetuado, apontando as limitações e as perspectivas de desenvolvimento posteriores, no âmbito deste projeto de investigação.

## Capítulo 1

---

# Revisão da literatura

## Parte I

“No decorrer das pesquisas para este livro, tentei encontrar uma definição única e amplamente aceite de dislexia. Entretanto, depois de encontrar 28 definições diferentes sem sequer esgotar a minha busca, desisti.”

(Keates, 2000, cit. por Leite, 2013, p. 3).

### 1. Dislexia: tentativa de definição na indefinição

Ao longo das últimas décadas tem-se intensificado a pesquisa dedicada à dislexia, contudo, os dados que emergem das investigações estão longe de serem conclusivos.

Muitos dos autores que se debruçaram sobre o estudo da dislexia consideraram-na, genericamente, uma dificuldade na aprendizagem da leitura, mas graças aos estudos mais recentes o conceito foi-se tornando gradualmente mais específico, designando na atualidade uma síndrome particular que se traduz em dificuldades na distinção ou na memorização de letras ou sílabas e em problemas de ordenação, de ritmo e de estruturação de frases, tendo, como consequência dificuldades tanto a nível da escrita como da leitura (Fonseca, 1999, cit. por Serra, Nunes e Santos 2007).

No entanto, apesar do grande número de disléxicos que existe e das consequências que esta perturbação implica na sua aprendizagem, continua a não haver atualmente uma definição universal da dislexia (Serra, Nunes e Santos 2007).

### 2. Abordagem histórica: da primeira utilização do termo à definição atual

As dificuldades no domínio da leitura e da escrita começaram por ser descritas apenas como afasia, termo que significa perda ou diminuição da capacidade de usar ou compreender palavras como consequência de uma lesão cerebral (Hennigh, 2003).

Na tentativa de melhor perceber a evolução do conceito, podemos prosseguir com uma breve abordagem histórica. O termo dislexia foi utilizado pela primeira vez em finais do século XIX, mais concretamente no ano de 1887, pelo oftalmologista alemão, Rudolf Berlin, para descrever um paciente, em idade adulta, vítima de acidente vascular cerebral, que apesar de manter a visão, a linguagem e a inteligência, perdeu a capacidade de ler (Teles, 2004).



Anteriormente ao uso do termo foi usada a expressão cegueira visual em diversas situações. Esta terminologia contribuiu para definir a condição que hoje conhecemos como dislexia (Hennigh, 2003). Em 1877, Adolph Kussmaul classificou como cegueira verbal o resultado de uma lesão cerebral com consequências a nível da leitura. Em 1896, o pediatra inglês, Pringle Morgan, também utilizou a mesma expressão para descrever o caso clínico de uma jovem de 14 anos que, apesar de inteligente, tinha uma incapacidade quase absoluta em relação à linguagem escrita. Em 1917, o oftalmologista escocês, Hinshelwood, no seu livro “Cegueira Visual Congénita”, considerou que a designação cegueira verbal deveria ser reservada para os casos muito severos e propôs o termo dislexia congénita para casos mais leves (Hinshelwood, 1917, cit. por Teles, 2012).

Em 1928, Samuel Orton, neurologista norte-americano, considerado um dos investigadores mais importantes na área da dislexia, descreveu a condição na qual se registam inversões na leitura como estrefossimbolia, termo que significa símbolos invertidos (Hennigh, 2003; Teles, 2012). Orton fundamentou a teoria da dominância mista, sugerindo que a dislexia seria causada pela insuficiente dominância de um hemisfério cerebral sobre o outro (Hennigh, 2003). Para o neurologista, esta disfunção cerebral produz-se quando a criança não possui uma adequada dominância hemisférica. A dominância hemisférica é importante para a aprendizagem da leitura porque quando a criança aprende a ler vai registando e armazenando a informação nos dois hemisférios. No caso da criança com dislexia, no hemisfério dominante, a informação seria armazenada de maneira ordenada, enquanto que, no hemisfério não dominante, a informação seria armazenada de forma desordenada e confusa, invertida como em espelho. Para ler, o hemisfério dominante deve anular a informação do hemisfério não dominante. Se isto não se processa, devido a uma ausência de dominância hemisférica, produzir-se-ão uma série de erros na leitura. Esses erros podem ser inversões, omissões, substituição de sons, leitura em espelho, entre outros.

Nos anos 60, a influência das correntes psicodinâmicas, levou a uma desvalorização dos aspetos biológicos da dislexia, atribuindo as dificuldades reveladas pelos disléxicos a problemas emocionais, afetivos, pedagógicos e sociais (Teles, 2004).

A Federação Mundial de Neurologia, em 1968, utilizou pela primeira vez a expressão dislexia do desenvolvimento, definindo-a como:

“Um transtorno que se manifesta por dificuldades na aprendizagem da leitura, apesar de as crianças serem ensinadas com métodos de ensino convencionais, terem inteligência normal e oportunidades socioculturais adequadas” (World Federation of Neurology, 1968, cit. por Teles 2004, p. 4).

Na década de 1970, registaram-se importantes contributos advindos da Psicolinguística. Diversos estudos nesta área evidenciaram que as crianças com dislexia apresentavam dificuldades em relacionar o nome das letras com os sons que lhes correspondem, comprometendo, deste modo, a decodificação das palavras escritas. É nesta altura que se começa a definir a hipótese de um défice linguístico ao nível do processamento fonológico. Revelando sintonia com este novo contributo, Hulme & Snowling (1992, cit. por Teles, 2012, p.4) definem dislexia como “parte de um contínuo das perturbações de linguagem, caracterizada por um défice no processamento verbal dos sons.”

Em 1994, a dislexia é incluída nas perturbações de aprendizagem no Manual de Diagnóstico e Estatística de Doenças Mentais (DSM IV), onde é também utilizada a expressão Perturbações da Leitura e da Escrita e são estabelecidos critérios de diagnóstico. Segundo o mesmo manual, a leitura oral dos sujeitos com Perturbações da Leitura é caracterizada por distorções, substituições ou omissões e, tanto a leitura oral como a silenciosa, são caracterizadas por lentidão e erros na compreensão.

Atualmente a definição mais consensual é a dada pela Associação Internacional de Dislexia:

“A dislexia é uma incapacidade específica de aprendizagem, de origem neurobiológica. É caracterizada por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam de um défice fonológico, inesperado, em relação às outras capacidades cognitivas e às condições educativas. Secundariamente podem surgir dificuldades de compreensão leitora, experiência de leitura reduzida que pode impedir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais” (AID, 2003, cit. por Teles, 2004, p. 4).

Em suma, podemos realçar que talvez a mais importante mudança na conceção da dislexia seja o facto de se ter passado a entendê-la como um atraso específico na maturação, o que, como nos dizem Serra, Nunes e Santos (2007), nos leva a encará-la como uma perturbação evolutiva e não patológica. O que significa que um disléxico poderá demorar mais tempo a adquirir certas competências mas não é incapaz de as adquirir. Esta é uma grande vantagem tanto no que diz respeito à avaliação como à intervenção, sobretudo se estas forem efetuadas precocemente.

### 3. Tipos e subtipos de dislexia

Existem diferentes possibilidades de classificação da dislexia, dependendo das teorias explicativas sobre as suas causas, da gravidade da perturbação ou do ponto de vista sob cuja ótica ela é vista: neurológico, psicológico ou pedagógico.

Para o nosso estudo é importante distinguir entre dislexia adquirida e dislexia do desenvolvimento, uma vez que ele se centra unicamente neste último distúrbio.

A dislexia adquirida refere-se normalmente a adultos, que, tendo já adquirido a capacidade para ler, a perderam em consequência de uma lesão cerebral. Por outro lado, a dislexia evolutiva ou do desenvolvimento manifesta-se por uma deficiência grave na aprendizagem da leitura experimentada por crianças que possuem inteligência normal, não apresentam quaisquer lesões cerebrais nem quaisquer outros problemas (Citoler, 1996, cit. por Cruz, 1999; Torres & Fernández, 2001).

A existência de uma enorme diversidade de estudos sobre as dificuldades da leitura e da escrita, provenientes de áreas distintas como a neuropsicologia, a genética, a sociologia e a educação, entre outros, tem permitido que se considere, de modo consensual, a existência de diferentes subtipos de dislexia. O subtipo mais usual é caracterizado por uma perturbação auditivo-fonológica. No entanto, considera-se ainda a existência de um subtipo com problemas fundamentalmente visuoespaciais e de um subtipo em que ambos os problemas estão presentes (Torres & Fernández, 2001). Para estas autoras, não devemos falar em dislexia mas, sim, em disléxicos, sendo, por isso, necessário avaliar os défices concretos dos sujeitos supostamente disléxicos e, desta forma, determinar o problema geral – visual ou auditivo subjacente.

Boder (1973, cit. por Pestun et al., 2002), com base nos tipos de erros produzidos em diferentes contextos de leitura, nomeadamente, palavras familiares ou não familiares, longas ou curtas, de alta ou baixa frequência, distinguiu três tipos de disléxicos: os disfonéticos, os diseidéticos e os mistos. Os disléxicos disfonéticos não apresentam dificuldades em ler as palavras que conhecem, isto é, aquelas que memorizam visualmente, mas não leem nem escrevem palavras que encontram pela primeira vez, adivinham-nas a partir do contexto e de indicações como a letra inicial ou a extensão da palavra. Os disléxicos diseidéticos caracterizam-se por apresentarem uma leitura lenta mas correta, baseada na descodificação fonética. Apesar de lerem tanto palavras familiares como não familiares, apresentam dificuldades em palavras irregulares. Por fim, os disléxicos mistos congregam as dificuldades desses dois tipos e frequentemente apresentam confusões espaciais (Pestun et al., 2002).

Para Fonseca (2004), as dificuldades auditivas e as dificuldades visuais estão na origem de dois tipos de dislexia: dislexia auditiva disfonética e dislexia visual discidética, sendo estas as principais causas das dificuldades de aprendizagem da leitura. Os disléxicos tanto podem revelar dificuldade apenas numa das áreas de processamento da informação, ou visual ou auditiva, como apresentar problemas em ambos os planos.

Sousa-Gomes (2002) propõe uma distinção diferente dos tipos de dislexia existentes. O autor considera a dislexia de superfície, a profunda, a fonológica, letra por letra ou visual. Na primeira, dislexia de superfície, que se caracteriza por uma dificuldade grave no acesso às especificações ortográficas do léxico mental, os portadores apresentam muitos erros na leitura. Quando a dislexia é profunda, os indivíduos não conseguem ler pseudo-palavras e revelam erros na leitura de palavras, erros que podem ser visuais, semânticos e derivacionais. A dislexia fonológica manifesta-se por grandes dificuldades na conversão grafema-fonema, conduzindo a dificuldades em ler palavras desconhecidas. A dislexia letra por letra é um tipo de dislexia na qual cada letra é identificada individualmente, uma após a outra. Assim, a dimensão das palavras é o único fator que poderá dificultar a leitura. Por fim, na dislexia visual os sujeitos demonstram baixos resultados a nível da memória visual.

#### **4. Causas / etiologia da dislexia**

Como afirma Nielsen (1999, p. 75), “acerca dos fatores responsáveis pela dislexia, inúmeras investigações têm tido lugar e múltiplas teorias têm sido também desenvolvidas”. Como vimos, inicialmente, os investigadores tentavam encontrar uma única causa para a dislexia, mas atualmente, acredita-se que há vários fatores envolvidos nesta perturbação, verificando-se a existência de uma multiplicidade de hipóteses etiológicas em função das teorias que estão implícitas: médicas, psicológicas, sociológicas ou pedagógicas.

Os estudos mais recentes sobre as causas desta problemática são convergentes em relação à sua origem genética e neurobiológica e em relação aos processos cognitivos que lhe estão subjacentes. Assim, têm vindo a ser formuladas diversas teorias em relação aos processos cognitivos que, de algum modo, são responsáveis por estas dificuldades.

Iremos, de seguida, apresentar algumas teorias explicativas para as causas desta problemática.

#### 4.1. Teoria do défice fonológico

A hipótese do défice fonológico é aquela que é a mais consensual e, como tal, aceite pela grande maioria dos investigadores nesta área. Vários autores (Alves & Castro, 2002, cit. por Paiva, 2009; Teles, 2004, 2012; Sim-Sim & Ramos, 2006) associam as dificuldades presentes na dislexia a um défice na componente fonológica da linguagem.

Esta teoria procura explicar a relação entre a consciência fonológica e a dislexia, sendo esta o resultado de um défice no processamento da informação fonológica. Assim, a dificuldade central desta perturbação reflete um défice no interior do próprio sistema da linguagem (Alves & Castro, 2002, cit. por Paiva, 2009).

Nas linguagens alfabéticas, a leitura implica que os indivíduos tenham a capacidade de estabelecer uma ligação entre os caracteres (grafemas) e os segmentos fonológicos (fonemas) que eles representam (Paiva, 2009). Tentando esclarecer os conceitos de fonema e de grafema, podemos, muito sucintamente, dizer que um fonema é a menor unidade sonora do sistema fonológico de uma língua, enquanto que um grafema representa a unidade de um sistema de escrita, podendo ser sinónimo de letra. Em alguns casos, a mesma letra pode significar mais do que um fonema, o que implica que nem sempre o número de letras é igual ao número de fonemas.

Como nos explicam Freitas et al. (2007), ao falarmos de consciência fonológica, referimo-nos à capacidade de explicitamente identificar e manipular as unidades do oral. Se pensarmos na unidade, a capacidade que temos de a isolar num contínuo de fala e a capacidade que temos de identificar unidades fonológicas no seu interior é entendida como expressão da nossa consciência fonológica. Em indivíduos disléxicos, este défice fonológico dificulta a discriminação e o processamento dos sons da linguagem. Teles (2004) alerta para o facto de que a consciência de que a linguagem é formada por palavras, as palavras por sílabas, as sílabas por fonemas e o conhecimento de que os caracteres do alfabeto são a representação gráfica desses fonemas, torna-se uma tarefa árdua para o disléxico.

Bruck (1992, cit. por Paiva, 2009) sublinha que, apesar desta competência geralmente falhar em indivíduos com dislexia, esta dificuldade não tem associação direta com a inteligência, mas sim com um défice ao nível da representação e consciencialização fonológica da linguagem, mantendo-se durante a vida do indivíduo.

Convém ainda salientar que, no processo da leitura, estão intrínsecos dois processos cognitivos distintos e indissociáveis: a descodificação (a correspondência grafofonémica)

e a compreensão da mensagem escrita. Para que exista a compreensão de um dado texto é necessário que a linguagem escrita seja decodificada. No caso do aluno disléxico é o défice fonológico que dificulta a decodificação, uma vez que as restantes competências cognitivas necessárias à compreensão estão incólumes: a inteligência geral, o vocabulário, a sintaxe, o discurso, o raciocínio e a formação de conceitos.

#### **4.2. Teoria do défice de automatização**

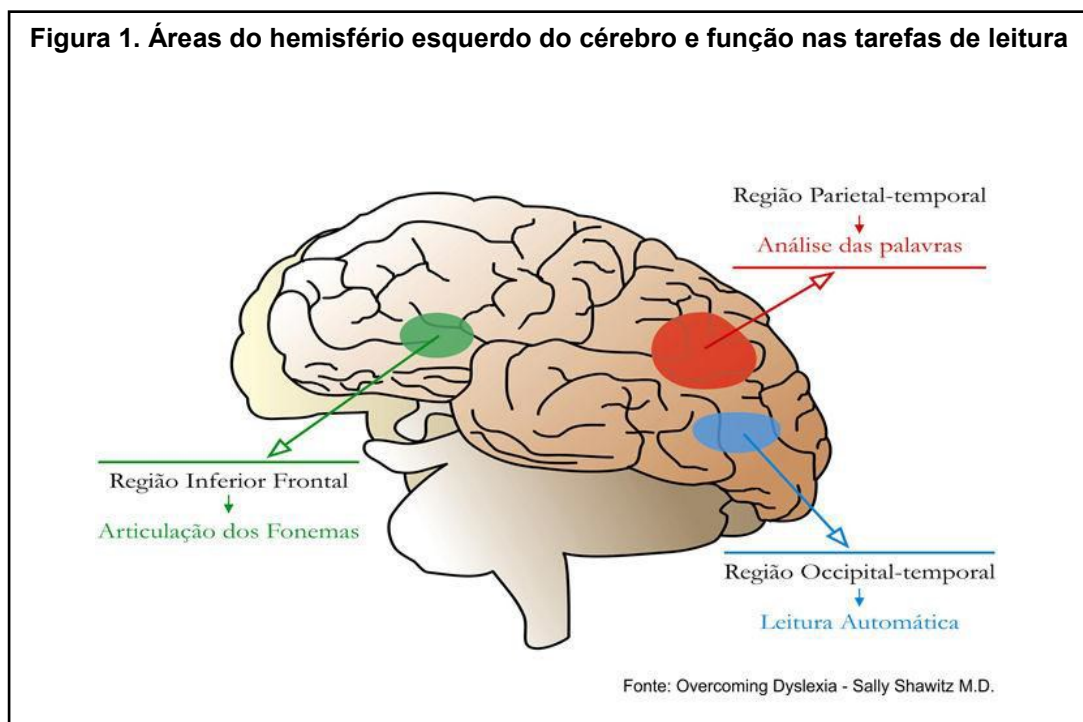
Para lermos, o nosso cérebro estabelece uma série de conexões entre as palavras. A leitura implica um conjunto de informações a nível ortográfico, fonológico, semântico, sintático e de articulação. Segundo esta teoria, a dislexia é caracterizada por um défice generalizado na capacidade de automatização, o que explica o facto de os disléxicos manifestarem dificuldades em automatizar a decodificação das palavras, refletindo-se na dificuldade em realizar uma leitura fluente, correta e compreensiva (Teles & Machado, 2002).

No que concerne à competência na leitura, as grandes assimetrias verificadas entre leitores eficientes e leitores com dislexia relacionam-se com o facto de os primeiros utilizarem um percurso rápido e automático, enquanto que os leitores disléxicos analisam e decodificam de forma lenta.

Nos últimos anos, foi possível observar o funcionamento cerebral durante as atividades de leitura graças às modernas tecnologias de imagem, nomeadamente a Ressonância Magnética Funcional (fMRI) (Teles, 2012).

Em 1992, o Dr. Albert Galaburda, da Faculdade de Medicina da Universidade de Harvard, descobriu que a organização das células cerebrais dos disléxicos é muito diferente da dos indivíduos que não apresentam dislexia (Jones, 1992, cit. por Hennigh, 2003). Desde então, têm-se realizado vários estudos sobre o funcionamento do cérebro durante as tarefas de leitura. Vários autores (Shaywitz et al., 1998, cit. por Teles, 2012; Pauleso et al. 2000, cit. por Paiva, 2009) explicam-nos como funcionam as áreas do cérebro que desempenham um papel fundamental no processo de leitura: o giro inferior frontal, a área parietal-temporal e a área occipital-temporal, regiões que funcionam inapropriadamente em crianças e em adultos com dislexia (Shaywitz, 2003; Temple et al., 2001, cit. por Paiva, 2009). Algumas investigações em disléxicos adultos revelam que, nestes, o hemisfério posterior esquerdo apresenta um funcionamento inadequado na leitura (Shaywitz & Shaywitz, 2003, cit. por Paiva, 2009).

O sistema neural de leitura compreende regiões no hemisfério esquerdo, com localizações no lobo frontal, na junção temporo-parietal e na junção occipito-temporal.



Teles (2012)

A região inferior-frontal, responsável pela linguagem oral, é a área onde ocorre o processo de vocalização e articulação das palavras e onde é iniciada a análise dos fonemas. Nos leitores iniciantes e disléxicos, esta é uma área que está particularmente ativa. Na região parietal-temporal ocorre a análise das palavras. É a área onde se dá o processamento visual da forma das letras, a correspondência grafo-fonémica, a segmentação e a fusão silábica e fonémica. Esta leitura analítica processa-se lentamente e é a via utilizada pelos leitores iniciantes e disléxicos. O reconhecimento visual das palavras e a leitura rápida e automática ocorrem na região occipital-temporal. É nesta zona que confluem todas as informações dos diferentes sistemas sensoriais. É também nesta área que se encontra guardado o “modelo neurológico da palavra”, que contém a informação relevante sobre cada palavra. Este integra a parte ortográfica da palavra (como parece), a pronúncia (como soa) e o significado (o que quer dizer). Quanto mais depressa esta área for ativada, mais rápido e eficiente se torna o processo da leitura. Os leitores com uma leitura eficiente fazem uso deste percurso de uma forma rápida e automática. Os leitores disléxicos fazem um percurso lento e analítico na decodificação das palavras. Fazem a ativação intensa do giro – área inferior-frontal, onde vocalizam a

palavra, e da área parietal-temporal, onde fazem a segmentação silábica e fonémica, a tradução grafofonémica, a fusão fonémica e silábica, até chegarem ao significado da palavra.

Os disléxicos são portadores de uma disrupção no sistema neurológico que lhes dificulta o processamento fonológico e que, por conseguinte, acarreta dificuldades de acesso ao sistema de análise de palavras e da leitura automática. De modo a compensar este desvio, utilizam mais intensamente a área da linguagem oral, que se encontra na região inferior-frontal do cérebro, e as áreas do hemisfério direito, que dão algumas indicações relativas a estímulos visuais.

#### **4.3. Teoria magnocelular**

A teoria magnocelular atribui a dislexia a um défice específico na transferência das informações sensoriais dos olhos para as áreas primárias do córtex. De acordo com esta teoria, os disléxicos apresentam baixa sensibilidade face a estímulos com pouco contraste, com baixas frequências espaciais ou altas-frequências temporais (Teles & Machado, 2002).

Posição diferente é a defendida por Vellutino et al. (2004, cit. por Carreteiro, 2009). Para os autores, as teorias que defendem as deficiências no sistema visual como causa da dislexia não apresentam suporte empírico, já que a maioria dos estudos realizados controlando a influência das variáveis verbais levam à conclusão de que quer os sujeitos disléxicos quer os sujeitos não disléxicos possuem capacidades visuais semelhantes. Os mesmos autores afirmam também que os problemas de tração visual têm sido excluídos como causa da dislexia com base em diversos estudos que, ao examinarem os movimentos oculares, não registam quaisquer diferenças entre o grupo experimental e o grupo de controlo.

#### **4.4. Bases genéticas e hereditárias da dislexia**

De acordo com Vellutino et al. (2004, cit. por Carreteiro, 2009), o risco de dislexia parece ser cerca de 8 vezes mais elevado em famílias com história familiar de dificuldades de leitura, havendo vários estudos que referem que 25 a 60% dos pais de crianças disléxicas também revelam dificuldades de leitura.



Em estudos com gémeos, as taxas de concordância encontram-se geralmente acima dos 80% em condições monozigóticas e abaixo dos 50% em situações dizigóticas. Manier (2006, cit. por Carreteiro, 2009) concorda que a dislexia apresente uma base genética, confirmando uma coocorrência significativamente maior em gémeos homozigóticos do que dizigóticos.

Ainda relativamente às bases genéticas da dislexia, graças às descobertas do Projeto Genoma Humano, hoje não temos dúvidas que as alterações nos cromossomas estão associadas ao transtorno da leitura e da escrita.

“Vários estudos têm procurado encontrar no genoma humano a localização dos genes responsáveis pela dislexia. As mais recentes pesquisas sobre genética e dislexia referem que existem, presentemente, cinco localizações para alelos de risco, com influência na dislexia. As cinco localizações foram encontradas nos cromossomas 2p, 3p-q, 6p, 15q e 18p” (Teles, 2004, p.7).

#### **4.5. Causas ambientais**

A influência dos fatores ambientais é muito importante, pois há contextos em que a perturbação quase não transparece, ao passo que noutros é geradora de grande sofrimento. Existe grande variabilidade intra e inter-individual, situando-se a dislexia num contínuo de dificuldades desde as mais ténues às mais severas.

Diatkine (cit. por Braconnier, 2006) reforça a ideia de que a dislexia seria, não intrínseca, mas consequência de uma inadequação da pedagogia a uma criança mal preparada para a escrita. Quando a criança se encontra familiarizada com as histórias, os livros e os jogos de palavras apropria-se facilmente da linguagem escrita. Numa relação afetiva de convivência com o professor, avança rapidamente na leitura. Pelo contrário, a criança procedente de um meio desfavorecido, menos preparada, sente-se rapidamente isolada e desencorajada pelo seu insucesso num texto, para si, vazio de sentido. Porém, Diatkine reconhece a existência de alguns casos nos quais, apesar de um estímulo positivo da parte da família, a criança parece ter dificuldades específicas na aprendizagem da língua escrita. Atribui estes casos a um mau começo ocasional (“má relação pedagógica” num momento de fragilidade psíquica) e a perturbações da organização psíquica.

Rocha (2004) também invoca a importância dos contactos precoces que a criança tem com a linguagem escrita no meio envolvente, quer seja através de jogos e brinquedos,

quer através das interações do dia-a-dia em ambiente familiar, onde se contam histórias, se leem livros, revistas e histórias infantis, sendo estes fundamentais para o processo de aprendizagem. Ao ouvir os pais ou os irmãos mais velhos ler histórias, a criança vai-se familiarizando com a organização da linguagem e aprendendo a prestar atenção à mensagem linguística.

Apesar de diversos autores apresentarem diferentes causas para a dislexia, González et al. (2007) consideram a etiologia desta perturbação inconclusiva uma vez que, apesar de terem sido propostas diferentes hipóteses para a explicar, nenhuma delas se confirmou empiricamente de forma objetiva e determinante. De entre essas hipóteses, os autores salientam as seguintes:

- Disfunção em áreas de associação parietoccipital a nível do sistema nervoso central;
- Imaturidade por atraso na mielinização;
- Causas genéticas;
- Desorientação espaço-temporal;
- Transtorno na lateralização e na organização perceptivo-espacial;
- Desequilíbrio funcional hemisférico;
- Lentidão e imprecisão no processamento da informação;
- Problemas afetivos.

Como nos dizem Serra, Nunes e Santos (2007), é possível identificar numerosas etiologias para a dislexia, o que põe em evidência a existência de subgrupos de disléxicos, que apresentam um padrão singular de problemas, cuja identificação torna possível adaptar a intervenção aos casos concretos.

## **5. Perturbações associadas / comorbilidade**

São vários os estudos que documentam, de forma consistente, que a dislexia está algumas vezes associada a outras perturbações comórbidas, ou seja, que se pode diagnosticar, no mesmo paciente, a concomitância de várias desordens. De entre as mais frequentes destacam-se a disortografia, a disgrafia, a discalculia e a perturbação da hiperatividade com défice de atenção (PHDA).

A disortografia é uma perturbação que afeta a competência escrita e que se traduz por dificuldades persistentes e recorrentes na capacidade da criança compor textos escritos. Pode ocorrer sem a existência da dislexia.

A disgrafia é uma disfuncionalidade da componente motora do ato de escrever, que influencia a qualidade da escrita, sendo caracterizada por uma dificuldade na grafia, no traçado e na forma das letras, surgindo estas de forma irregular e disforme.

A discalculia é um problema estrutural da capacidade matemática e da simbolização dos números, de carácter desenvolvimental, ou seja, não resulta de uma lesão cerebral ou de défices intelectuais, e caracteriza-se por dificuldades específicas da aprendizagem que afetam a normal aquisição das competências aritméticas, apesar de uma inteligência normal, estabilidade emocional, oportunidades académicas e motivação.

A perturbação da hiperatividade com défice de atenção (PHDA) é uma perturbação do comportamento de base genética, na qual estão implicados diversos fatores neurológicos e neuropsicológicos, que provocam na criança alterações na concentração, na impulsividade, resultando numa grande atividade motora, ocorrendo mais frequentemente e de um modo mais severo do que o tipicamente observado noutras pessoas.

Por fim, a depressão afigura-se como outra comorbilidade frequente da dislexia: 33% dos adolescentes com dislexia foram diagnosticados com aquela doença psiquiátrica (Sundheim e Voeller, 2004, cit. por Carreteiro, 2009). Segundo os mesmos autores, algumas crianças com dislexia apresentam queixas somáticas aumentadas, sendo relativamente comuns as dores de estômago, entre outros sintomas, que servem como justificação para as manter afastadas da escola.

## **6. Prevalência, distribuição por género e persistência**

A prevalência da dislexia é variável, dependendo do grau de dificuldade dos diferentes idiomas (Paiva, 2009). Nos EUA, a estimativa nas crianças com idade escolar é de 4% (APA, 2002; Paiva, 2009). Segundo Carreteiro (2003, cit. por Carreteiro, 2009), a dislexia parece ocorrer aproximadamente entre 3% a 17% da população, variando a sua incidência de acordo com a idade e a língua mãe do sujeito.

Em 2010, surgiu o primeiro estudo em Portugal sobre a prevalência da dislexia em crianças portuguesas, realizado pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

(UTAD), sob a coordenação científica de Ana Paula Vale. Este estudo revelou que 5,4% das crianças no nosso país apresentam este distúrbio patológico de aprendizagem nas áreas da leitura, escrita ou soletração.

No que diz respeito à distribuição por género, Nielsen (1999) afirma que dos indivíduos afetados por esta desordem, 90% são do sexo masculino. No entanto, a distribuição da dislexia por sexos não é consensual (Paiva, 2009). De facto, se inicialmente era referida uma maior prevalência no sexo masculino, nos últimos anos passou a ser referida uma distribuição igual em ambos os sexos, embora haja estudos recentes que voltem a referir que o número de rapazes com dislexia é, pelo menos, duas vezes superior ao das raparigas (Paiva, 2009).

Os problemas associados a esta problemática persistem ao longo de toda a vida (Teles, 2004; Cruz, 2007).

## **7. Diagnóstico e avaliação da dislexia**

Segundo vários autores, não se pode fazer um diagnóstico definitivo antes dos 7 anos, ou melhor, antes de pelo menos um a dois anos de aprendizagem escolar, pois anteriormente a esta idade é comum as crianças apresentarem erros idênticos àqueles cometidos devido à dislexia.

Em 2002, o Manual de Diagnóstico e Estatística de Doenças Mentais propõe, como forma de identificação de possíveis perturbações na leitura, a observação dos seguintes critérios de diagnóstico:

- se o rendimento na leitura se situar bastante abaixo do nível esperado em função da idade cronológica da criança, do quociente de inteligência e da escolaridade própria para o seu nível etário;
- se a perturbação da leitura interferir significativamente com o rendimento escolar ou com as atividades da vida quotidiana que requerem aptidões de leitura;
- se estiver presente um défice sensorial e as dificuldades de leitura excedem as que lhe estariam habitualmente associadas;
- se estiverem presentes uma doença neurológica ou outro estado físico geral ou um défice sensorial, serão codificados no Eixo III (APA, 2002, p.51).

Vários autores (Pestun et al., 2002; Hennigh, 2003; Correia, 2008a; Maluf, 2008, cit. por Camargo, 2008) aconselham a presença de uma equipa multidisciplinar no diagnóstico desta problemática. Argumentam que a dislexia é uma problemática complexa que requer a intervenção conjunta de vários especialistas – professores especializados em educação especial, psicólogos, neurologistas, terapeutas. De facto, como a leitura é um processo muito complexo, no qual estão envolvidos tanto aspetos neurológicos como sensoriais, psicológicos, sócio-culturais, sócio-económicos e educativos, não é suficiente apenas um profissional para fazer uma análise global e fornecer um diagnóstico conclusivo e assertivo.

Maria Inez Maluf (2008, cit. por Camargo, 2008), presidente da Associação Brasileira de Psicopedagogia, partilha desta opinião e acrescenta que não é um exame realizado num laboratório que nos vai dar um diagnóstico, sendo que a equipa multidisciplinar, composta por profissionais das áreas da psicologia, da terapia da fala e da neurologia, realiza um diagnóstico por exclusão.

O diagnóstico por exclusão também é proposto por González et al. (2007), que, no sentido de recolher o máximo de informação possível, aconselham os seguintes procedimentos:

- anamnese através de entrevista com os pais;
- opinião do professor sobre o rendimento do aluno;
- descarte de qualquer tipo de alteração percetivo-motora ou neurofisiológica, mas nunca antes dos 6 anos;
- aplicação de testes psicométricos para excluir a hipótese de qualquer tipo de deficiência intelectual;
- exercícios de leitura oral e de leitura silenciosa, avaliando a compreensão, os erros, o ritmo, entre outros;
- exercícios de escrita: ditado, cópia, composição livre, para análise dos erros cometidos;
- testes específicos de organização espacial (esquema corporal, lateralidade, entre outros).

Na mesma linha de pensamento, Torres & Fernández (2001) salientam que, como a dislexia tem vários subtipos e modelos explicativos, é aconselhável um sistema de dupla avaliação: uma avaliação que incida nas principais áreas e problemas neuropsicológicos, como a perceção visual e auditiva, a motricidade, o funcionamento cognitivo, a psicomotricidade, o funcionamento psicolinguístico, a linguagem e o desenvolvimento

emocional e, paralelamente, uma outra avaliação que deve incorporar as competências psicolinguísticas, ou seja, os procedimentos implicados na leitura e na escrita (fonologia, sintaxe, semântica e discriminação visual).

Pestun et al. (2002) realçam ainda a importância da equipa avaliadora proceder à investigação e à análise dos défices funcionais, traçar o perfil de desempenho da criança, formular hipóteses explicativas e especificar os objetivos terapêuticos

Fonseca (2004) enumera dez formas simples para diagnosticar a dislexia auditiva disfonética e a dislexia visual discidética. Assim, uma criança apresenta dislexia auditiva disfonética se tiver dificuldade no que diz respeito a:

- distinção de semelhanças e de diferenças de sons;
- identificação de sons em palavras;
- sintetização, composição, sequência e retenção de sons;
- dissecação de sílabas;
- reprodução de estruturas rítmicas;
- leitura oral;
- compreensão da leitura;
- produção de rimas e de lengalengas;
- articulação de palavras polissilábicas.

No que diz respeito ao segundo tipo, dislexia visual discidética, refere dificuldades nas seguintes áreas:

- construção de quebra-cabeças;
- cópia de figuras geométricas e de grafismos rítmicos;
- controlo visual (perseguição, fixação e rotação binocular);
- diferenciação da forma, cor, tamanho e posição;
- organização espacial e sequência visual;
- identificação de letras e de palavras;
- uso de plurais e de tempos verbais;
- relação de imagens ou de figuras com palavras;
- reconhecimento de imagens ou de objetos comuns;
- memorização de palavras e de imagens.

No quadro que se segue, e de acordo com a síntese proposta por Serra et al. (2007), podemos ver as áreas de avaliação consideradas pelos autores anteriormente referidos:

**Quadro 1 – Áreas de avaliação na dislexia**

<b>Áreas de avaliação na dislexia</b>	
<b>Avaliação Neuropsicológica</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Percepção visual e auditiva</li><li>• Motricidade</li><li>• Funcionamento cognitivo</li><li>• Psicomotricidade</li><li>• Funcionamento psicolinguístico</li><li>• Linguagem</li><li>• Desenvolvimento emocional</li></ul>
<b>Avaliação Psicolinguística</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Tarefas de vocalização</li><li>• Tarefas de decisão lexical</li><li>• Tarefas de decisão semântica</li><li>• Tarefas de processamento visual</li></ul>

De acordo com os mesmos autores, o processo de avaliação de uma dislexia é um processo extremamente complexo devido à quantidade de fatores que é necessário controlar para garantir rigor e precisão.

De forma a permitir uma intervenção o mais precocemente possível, Teles (2004) recomenda que a avaliação deve ser realizada logo que existe suspeita da existência de défices fonológicos e/ou de dificuldades de leitura e escrita. Esta opinião é partilhada por Rocha (2004) ao afirmar que um diagnóstico rigoroso e precoce proporciona a possibilidade de uma intervenção atempada e ajustada que conduz a criança e a família a superarem a dificuldade aprendendo a conviver com ela.

Talvez seja pertinente concluir que mais do que rotular a criança de disléxica, interessa, após a realização do diagnóstico e da avaliação, definir estratégias de intervenção que conduzam ao sucesso escolar do aluno disléxico. Algumas estratégias de intervenção relativamente à aprendizagem de Inglês por alunos com dislexia serão propostas na segunda parte deste capítulo.

## Parte II

### 1. Dislexia e língua materna

A primeira luta que os alunos disléxicos têm de travar decorre durante a aquisição das competências da leitura e da escrita na língua materna.

Considera-se língua materna o idioma que uma criança numa determinada sociedade aprende em casa, na convivência com os pais e outros familiares, justificando-se assim o termo materna por ser a língua que, por norma, a criança aprende com a mãe. A língua materna é a língua que cada ser humano aprende como primeira e, por isso, é o fundamento da sua formação. A aquisição da língua materna é uma parte integrante da formação do indivíduo, visto que, paralelamente à competência linguística são adquiridos também os valores pessoais e sociais.

Sim-Sim (1998) define a língua materna de um falante como o sistema adquirido de forma espontânea e natural e que identifica o sujeito com uma comunidade linguística.

A aquisição e o desenvolvimento da língua materna não consistem unicamente na aprendizagem de novas palavras. É um processo complexo no qual a criança, interagindo com os outros, adquire naturalmente e de modo intuitivo o sistema linguístico no qual se encontra inserida.

No entanto, se, por um lado o processo pelo qual uma criança adquire a linguagem oral é natural, implícito e inconsciente, decorrendo de uma predisposição biológica, bastando-lhe estar integrada num determinado contexto linguístico para adquirir espontaneamente a língua falada nesse contexto, não havendo necessidade de um ensino formal e explícito, por outro lado, para que a criança adquira a linguagem escrita é necessário uma aprendizagem formal. Como afirma Teles (2012), a linguagem escrita é uma invenção humana, não se rege por um processo biologicamente determinado, utiliza códigos específicos para representar a fala, códigos que não são aprendidos naturalmente, necessitam de ser ensinados explicitamente, formalmente.

Sendo assim, a aquisição das competências da leitura e da escrita não se processa espontaneamente, resultando de um conjunto de fatores determinantes, de entre os quais destacamos a dificuldade do sistema ortográfico em questão e a capacidade de manipular sons e de os associar a letras.



Começamos por nos debruçar sobre essa capacidade de relacionar sons e letras, a qual já abordamos na primeira parte deste capítulo. A esse respeito, Morais (1997) refere que quando aprende a ler, a criança aprende a associar uma forma ortográfica a cada palavra, ou seja, à sua forma fonológica. Assim, citando o mesmo autor, “a forma ortográfica duma palavra pode ser definida como uma sequência ordenada de grafemas” (Morais, 1997, p.111).

Segundo Citoler & Sanz (1997), o domínio de um sistema de escrita alfabético requer uma consciência explícita dos fonemas, que não é necessária para aprender a falar e a compreender a linguagem oral.

A leitura é, assim, um processo complexo que implica decodificar e interpretar signos verbais impressos. Sim-Sim (2008) explica-nos que ler é compreender o que está escrito, num processo de compreensão que mobiliza um sistema estruturado de conhecimentos e de competências. A leitura implica o processo de decifração, ou seja, a capacidade de identificar e de decodificar as palavras escritas. É, deste modo, uma competência linguística que tem por base o registo gráfico de uma mensagem verbal, onde tudo o que é dito pode ser escrito, verificando-se também o inverso.

O ensino da decifração tem como objetivo desenvolver a capacidade para reconhecer automaticamente as palavras escritas. Um bom desempenho ao nível da decifração permite ao leitor ser mais rápido na recodificação fonológica e na atribuição de significado à palavra lida. Como já vimos, a consciência fonológica, ou seja, a consciência de que os sons da língua (fonemas) têm um correspondente gráfico (grafemas), é um dos requisitos essenciais para a descoberta do princípio alfabético da leitura (Sim-Sim, 2008).

Aprender a ler, numa escrita alfabética, exige a consciência de que a linguagem é formada por frases, as frases por palavras, as palavras por sílabas, as sílabas por fonemas e de que as letras do alfabeto são a representação gráfica dos fonemas da linguagem oral. Para adquirir a capacidade de ler, a criança tem de desenvolver a consciência de que as palavras faladas podem ser divididas em fonemas e de que as palavras escritas representam esses sons (Shaywitz & Shaywitz, 2003, cit. por Paiva, 2009).

A consciência fonológica associada ao conhecimento das regras de correspondência entre grafemas e fonemas permite à criança uma aquisição da escrita mais facilitada, uma vez que possibilita a generalização e a memorização dessas relações (Viana & Teixeira, 2002). Como já vimos na primeira parte deste capítulo, esta competência, que

genericamente tem por base a capacidade de lidar com os sons e de os manusear, falha em crianças e adultos com dislexia (Shaywitz & Shaywitz, 2003, cit. por Paiva, 2009).

### **1.1. Importância da leitura e da escrita**

A escrita apareceu há vários milénios, no entanto só há algumas centenas de anos assistimos a uma democratização crescente do ensino, da alfabetização e da cultura. Atualmente, não saber ler nem escrever, pelo menos nas sociedades mais desenvolvidas, é certamente sinónimo de exclusão social. Uma má capacidade a nível da leitura e um deficiente uso da escrita podem antecipar frustração escolar e, possivelmente, problemas de motivação e de autoestima, bem como dificuldades de relacionamento e de inserção social.

De facto, a leitura e a escrita são competências essenciais na sociedade contemporânea. O sucesso escolar e profissional, a liberdade e a autonomia do indivíduo, dependem, em grande parte, da sua capacidade de leitura e de escrita. O saber ler e escrever torna-se, consequentemente, um instrumento absolutamente vital nas sociedades atuais. Para além disto, estas duas competências são a base na qual assentam todos os progressos e conhecimentos futuros, condicionando todas as outras aquisições de conhecimentos e proporcionando o acesso a outras aprendizagens.

Na perspetiva de Paiva (2009), a leitura e a escrita são das competências cognitivas mais importantes e mais valorizadas pela sociedade. A leitura pode ser considerada como uma capacidade que nos distingue dos outros animais (Manier, 2006 cit. por Carreteiro, 2009). Como outros processos cognitivos, assim que passa a ser dominada, a leitura é um processo simples que não exige grande esforço. Passa assim a ser uma tarefa esquecida, interiorizada, reduzida a operações automáticas em redes de neurónios acessíveis (Morais, 1997). Porém, ao lado de alunos que facilmente aprendem e passam a dominar todos os mecanismos da leitura e da escrita, outros há que apresentam grandes dificuldades, pelo que a leitura e a escrita se transformam num problema.

Na opinião de Fonseca (2004), aqueles que não sabem ler estão irremediavelmente condenados à incultura, à ignorância, ao analfabetismo, sendo mais permeáveis à manipulação social. A linguagem escrita faz parte do sistema de comunicação humana, constitui um poderoso e complexo instrumento civilizacional e assume um papel primordial na escola e na vida social. Também para Rebelo (1993), estas competências tornaram-se uma necessidade básica para a vida em sociedade e o analfabetismo

constitui uma limitação imensurável à infinidade de recursos disponibilizados pela sociedade aos seus cidadãos.

De acordo com Lopes (2000), as dificuldades manifestadas na aprendizagem da leitura e da escrita são um dos principais entraves que surgem ao longo do percurso escolar, dado que as mesmas se encontram presentes nas dificuldades de aprendizagem gerais.

## **2. Dislexia e língua estrangeira**

Como vimos, a dislexia tem associada uma grande multiplicidade de características implícitas que começam por se manifestar na aprendizagem da leitura e da escrita e que se vão intensificando em função das exigências escolares, acabando por ter reflexos na maioria das disciplinas.

No entanto, apesar de várias áreas serem afetadas nenhuma o será tanto como aquelas que dependem diretamente da linguagem e aquelas que têm no seu cerne a aprendizagem da linguagem, como é o caso das línguas estrangeiras.

Na verdade, as dificuldades manifestadas pelos alunos com dislexia na aprendizagem da língua materna são um sinal do elevado grau de complexidade que irá implicar a aprendizagem de uma língua estrangeira. Dal (2008, cit. por Leite, 2013) considera que para aqueles alunos a aprendizagem de uma segunda língua pode representar uma dificuldade excessiva.

Mostrando concordância com a ideia expressa por Goethe de que quem não sabe línguas estrangeiras não sabe nada da própria, Nicolleta (2012) esclarece que há muitos anos que os especialistas afirmam que não há uma dificuldade específica na aprendizagem das línguas, mas sim uma dificuldade geral em relação à aprendizagem de qualquer língua. A inteligência, em muitos casos acima da média, e o acompanhamento de que os alunos disléxicos são alvo na língua materna logo desde o 1.º ciclo, fazem com que, em muitos casos, apenas quando estes iniciam a aprendizagem da língua estrangeira esta perturbação se manifesta de forma mais grave. No entanto, para Nicolleta (2012), apesar de aprender uma língua estrangeira ser um processo complexo, a língua materna é uma fonte imprescindível para a língua-alvo.

Relacionando a transferência das dificuldades sentidas pelo aluno disléxico na língua materna para a língua estrangeira, Ganschow & Sparks (2000, cit. por Mortimore et al., 2012, p.6) confirmam que “strengths and weaknesses in the linguistic codes of

phonology/orthography (sounds/letter patterns), syntax and semantics are transferred between languages.”

Sendo assim, aprender uma língua estrangeira desafia os alunos disléxicos uma vez que exige as aptidões que habitualmente estão comprometidas naqueles alunos: a capacidade de sequenciação, os conhecimentos fonológicos e a memória a curto e a longo prazo.

De facto, vários estudos conduzidos na década de 90 por diversos investigadores (Javorsky et al., 1992, Ganschow et al., 1994, Sparks et al., 1997, citados por Nijakowska, 2010) concluíram que os alunos que revelam melhor proficiência na língua materna são os que demonstram mais aptidão para a aprendizagem da língua estrangeira. Pelo contrário, alunos que revelam menor proficiência linguística na língua materna são também aqueles com menor aptidão para a aprendizagem da língua estrangeira. A aprendizagem de uma segunda língua ou de uma língua estrangeira é equivalente à aprendizagem de uma primeira língua e as crianças que se desenvolvem mais depressa na sua língua materna também revelam mais facilidade na aprendizagem da língua estrangeira.

Butzkamm (2003) explica-nos no seu artigo “We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma” que:

“Using the mother tongue, we have (1) learnt to think, (2) learnt to communicate and (3) acquired an intuitive understanding of grammar. The mother tongue is therefore the greatest asset people bring to the task of foreign language learning and provides a Language Acquisition Support System” (Butzkamm, 2003, p. 28).

Como refere o mesmo autor: “The mother-tongue is, for all school subjects, including foreign-language lessons, a child's strongest ally and should, therefore, be used systematically” (Butzkamm, 2003, p. 29).

Tal como na língua materna, aprender uma língua estrangeira não implica apenas conhecer o vocabulário, a gramática e a pronúncia. Implica ter competência para comunicar através dessa língua, visto ser este o objetivo final do estudo de um novo idioma, isto é, a finalidade da aprendizagem de uma língua é a comunicação.

Esta exigência reveste-se de uma complexidade acrescida e substancial para os alunos com dificuldades de aprendizagem específicas, nomeadamente os alunos com dislexia. O ensino das línguas estrangeiras tem sido orientado por diferentes metodologias, desde a

metodologia tradicional, à metodologia direta, passando pela metodologia audiovisual e comunicativa. Atualmente, muitos professores de línguas desenvolvem, nas suas aulas, atividades baseadas numa abordagem comunicativa. Porém, as competências da leitura e da escrita, tendo por base textos, desempenham sempre um papel muito importante, o que faz sobressair as fraquezas dos alunos disléxicos (Dal, 2008, cit. por Leite, 2013).

Schneider (2009, cit. por Knudsen, 2012) acredita que, para além dos problemas inerentes à própria natureza da perturbação, na origem das dificuldades manifestadas pelos alunos disléxicos na aprendizagem da língua inglesa se pode identificar outro fator: a forma como a língua é habitualmente ensinada nas escolas. Segundo o mesmo autor, a abordagem comunicativa é eficaz com aqueles alunos que têm um bom domínio da gramática e uma capacidade natural para compreender e aprender novas línguas, mas não se revela útil para o aluno com as características do aluno disléxico.

Várias explicações têm sido dadas para o facto de alguns alunos, apesar de não apresentarem problemas cognitivos ou falta de motivação e de terem sucesso noutras áreas disciplinares, evidenciarem dificuldades na aprendizagem de uma língua estrangeira.

Pimsleur (s/d, cit. por Nijakowska, 2010) foi o primeiro a relacionar a fraca proficiência numa língua estrangeira com a pobre capacidade de discriminar sons e com a dificuldade em aprender os símbolos correspondentes aos sons.

Dinklage (s/d, cit. por Nijakowska, 2010) sugere que os obstáculos à aprendizagem de uma língua estrangeira sentidos por alguns alunos se assemelham aos problemas sentidos pelos alunos disléxicos na aprendizagem da língua materna, nomeadamente dificuldades em aprender a ler e a soletrar, ocorrência de inversões de letras e de símbolos, confusões nos sons, pobre discriminação de sons e deficiente memória verbal.

Investigadores como Sparks et al. (1980, cit. por Nijakowska, 2010) têm sido pioneiros no âmbito das dificuldades na aprendizagem da língua inglesa por parte de alunos com dificuldades de aprendizagem, nomeadamente por disléxicos.

No desenvolvimento da linguagem estão envolvidos tanto os aspetos compreensivos ou recetivos como os produtivos ou expressivos. A compreensão diz respeito à interpretação não só da linguagem oral mas também da linguagem escrita. A produção tem a ver com a capacidade para expressar as ideias, tanto a nível oral como escrito.

O sistema da linguagem é constituído por quatro componentes gradualmente organizadas: a fonologia, a sintaxe, a semântica e o discurso (Snowling, 1989; Shaywitz,

2003; Cruz, 2007; Sparks et al., 1980, cit. por Nijakowska, 2010). A fonologia refere-se à identificação e à distinção dos sons e ao processamento das relações entre o símbolo e o som. A sintaxe diz respeito à compreensão e à aplicação de conceitos gramaticais e estruturais do sistema da língua. A semântica relaciona-se com o entendimento dos significados das palavras. Por fim, o discurso compreende o uso social da linguagem.

No nível mais baixo do sistema da linguagem, a fonologia está relacionada com a decodificação (identificação da palavra) e no nível mais elevado encontramos os elementos necessários para a compreensão (apreensão do significado), como sejam a semântica, a sintaxe e o discurso (Shaywitz, 2003).

Porém, podem existir alunos que, no decorrer da aprendizagem quer da língua materna, quer, como vimos, de uma língua estrangeira, manifestem vários tipos de défices a nível da codificação linguística. A fragilidade fonológica ao nível mais baixo do sistema que processa a linguagem prejudica a decodificação. Contudo, as capacidades intelectuais de ordem superior necessárias à compreensão (vocabulário, sintaxe, discurso e raciocínio) permanecem intactas.

Snowling (1989) reforça esta ideia. Para ler, escrever e falar uma língua, aqueles quatro subsistemas devem ser trabalhar em uníssono. Se, por qualquer motivo, isto não acontecer essas capacidades serão afetadas. É o caso das pessoas disléxicas. Não significa que os disléxicos revelem fraqueza em todas as áreas da linguagem (fonológica, semântica, sintática e pragmática), pois algumas áreas são mais afetadas do que outras.

Ganschow & Sparks (1980, cit. por Schwarz, 1997) lançaram a hipótese do LCDH (Linguistic Coding Deficit Hypothesis), segundo a qual as dificuldades na aquisição da língua estrangeira derivam de deficiências num ou em mais destes subsistemas. Por norma, os disléxicos têm mais dificuldades com a parte fonológica da língua do que com a semântica. E, como já referido, os processos fonológicos são de extrema importância nas aquisições dos primeiros estádios de desenvolvimento de uma língua. A consciência fonológica e as tarefas a nível da sintaxe são fundamentais para a aquisição da língua nos níveis iniciais.

### **3. Línguas opacas versus línguas transparentes**

Pelo exposto podemos concluir que, no que diz respeito à aprendizagem de uma língua estrangeira, não podemos falar de problemas exclusivos nesta área, uma vez que as dificuldades começam na aprendizagem da leitura e da escrita na língua materna,

dificuldades essas que voltam a surgir quando o aluno disléxico inicia uma língua estrangeira. Mas será que a incidência da dislexia é a mesma em todas as línguas?

Sabemos que não se conhece nenhum sistema de escrita alfabética que represente todos os subsistemas da fonologia da linguagem oral na qual se baseia (Gleason, 1978, cit. por Barroso, 1996). No entanto, no que se refere à correspondência fonema-grafema, atualmente sabemos também que há códigos linguísticos mais regulares do que outros.

Durante muitos anos, a investigação relativa à forma como se processa a aprendizagem da leitura baseou-se quase exclusivamente na realidade da língua inglesa (Santos & Navas, 2004; Sucena & Castro, 2009, cit. por Leite, 2013). Mais recentemente, foram realizados estudos noutras línguas com características diferentes da inglesa, cujos resultados indicaram que os processos cognitivos intervenientes na leitura variam conforme as características da ortografia. Em função desta descoberta, concluiu-se que os resultados provenientes da investigação com crianças cuja língua materna é a língua inglesa não são válidos para crianças que tenham como língua materna outras línguas.

Tomando como ponto de partida o facto de que as diferentes ortografias representam a linguagem falada de modos diferentes, um conjunto crescente de estudos tem testado a hipótese de que as características ortográficas das línguas influenciam a leitura. Deste modo, em ortografias alfabéticas, a consistência ortográfica, ou seja, o grau de transparência da ortografia justifica os diferentes ritmos de aprendizagem da leitura.

Vários autores, ao compararem algumas das ortografias europeias, concluíram que o ritmo de aprendizagem da língua é mais lento em crianças a aprenderem Inglês do que naquelas a aprenderem ortografias transparentes, como é o caso do Italiano e do Espanhol.

No âmbito do projeto europeu “Ação Europeia Concertada sobre Desordens da Aprendizagem como um Obstáculo ao Desenvolvimento Humano” (European Concerted Action on Learning Disorders as a Barrier to Human Development), um conjunto de investigadores, com a representação portuguesa da professora São Luís Castro, levou a cabo uma comparação translinguística sobre a fase inicial da aprendizagem da leitura (Leite, 2013). As conclusões desse estudo propuseram um continuum de transparência ortográfica, relativamente a 13 ortografias, como podemos observar na quadro abaixo, no qual, às 13 ortografias europeias mencionadas, inicialmente propostas por Seymour, Aro & Erskine, em 2003, foram acrescentadas, por Mortimore et al. (2012), quatro, que se encontram assinaladas com um asterisco.

Quadro 2 – Continuum de transparência ortográfica

Profundidade ortográfica		Transparente  Opaco				
Estrutura silábica	Simples	Finlandês Turco* Húngaro*	Grego Italiano Espanhol	Português	Francês	
	Complexa	Checo* Servo-croata*	Alemão Norueguês Islandês	Holandês Sueco	Dinamarquês	Inglês

Mortimore et al. (2012)

Como podemos observar, a língua inglesa ocupa a posição mais extrema do polo referente à opacidade, podendo assim ser classificada como uma língua opaca. Uma língua opaca é aquela na qual a correspondência fonema-grafema é complexa, uma vez que um fonema pode ser representado por vários grafemas e um grafema pode assumir vários fonemas.

Esta característica da língua inglesa levou Snowling (1989, p. 1) a considerá-la uma ortografia ilógica, como podemos ler nas suas palavras:

“Spelling reformers have for many years argued that the English writing system is illogical. Although English is alphabetic in nature, there is not a one-to-one relationship between letters and sounds. The alphabet contains just 26 letters yet these correspond to 44 phonemes associated with 102 functional spelling units.”

Uma vez que se acredita, como já vimos, que a dislexia tenha na sua base um déficit no processamento fonológico que conduz a problemas de associação grafema-fonema, não é surpreendente que a dislexia varie entre as diversas línguas, pois o modo como a ortografia representa a fonologia também varia. De acordo com Everatt & Elbeheri (2008, cit. por Leite, 2013), uma das principais características que pode determinar o modo como a dislexia se manifesta nas diferentes línguas é a variabilidade na ortografia.

Assim, uma ortografia é tanto mais transparente quanto mais traduz a fonologia de forma sólida, e tanto mais opaca quanto mais distante é a relação entre a ortografia e a fonologia. Nas ortografias transparentes, como o Espanhol, o Italiano ou o Grego, os códigos ortográfico e fonémico são próximos, as correspondências entre grafemas e fonemas são regulares e inequívocas. Pelo contrário, nas ortografias profundas, ou



opacas, como o Inglês, existe uma elevada irregularidade e complexidade nas relações entre grafemas e fonemas: a mesma letra pode representar diferentes sons em diferentes contextos, e o mesmo som pode ser escrito com diferentes letras.

Em suma, a aprendizagem da leitura e da escrita nas línguas com sistemas de escrita fonemicamente transparentes processa-se de modo mais rápido e mais fácil do que nas línguas dotadas de sistemas de escrita fonemicamente opacos (Sucena & Castro, cit. por Leite, 2013). No entanto, independentemente do grau de transparência da ortografia há registo de leitores fracos em todas as línguas (Morais, 1997).

#### 4. Dificuldades em língua inglesa

Bogdanowicz (2006) identifica os problemas mais comuns que o aluno disléxico apresenta na aprendizagem do Inglês como língua estrangeira, de entre os quais salientamos:

- memorização do alfabeto. Os disléxicos têm dificuldade em soletrar ou em usar o dicionário;
- memorização de vocabulário e de sequências. Os disléxicos têm dificuldade em se lembrarem de palavras, até aquelas que conhecem bem e que usam frequentemente. Assim, se um aluno disléxico, num dado momento não se recorda de uma determinada palavra, não significa que a desconheça;
- aplicação de regras gramaticais, mesmo de regras que conheçam bem;
- a nível das quatro competências:
  - ouvir: uma vez que esta competência exige capacidade de concentração, memorização, perceção e processamento auditivo;
  - ler: visto que a leitura requer capacidade de perceção e de processamento a nível visual e auditivo, bem como reconhecimento preciso e fluente de palavras;
  - falar: embora menos frequentes, podem surgir problemas na sequência de dificuldades a nível da automatização, da memorização e da construção de frases complexas;
  - escrever: devido aos aspetos semânticos, morfológicos e sintáticos da língua.

Os disléxicos, normalmente, apresentam dificuldades em planear os seus trabalhos escritos. Tendem a escrever textos pequenos, frases simples e a usar com frequência as

mesmas palavras. Além disso, cometem muitos erros ortográficos. A soletração é também uma área problemática, uma vez que requer capacidades fonológicas, percepção e processamento auditivo e visual, memorização e automatização. Podem confundir, omitir ou acrescentar letras e sílabas, ou até alterar a sua ordem. Quanto à técnica da escrita, no caso do aluno também com disgrafia, a sua caligrafia pode ser ilegível e o ritmo de escrita muito lento, já que escrever exige capacidades motoras. A pronúncia, sobretudo de palavras longas, pode igualmente representar dificuldade para estes alunos.

A autora elenca ainda outros domínios que acarretam dificuldades à aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira pelo aluno disléxico:

- interferência da língua materna;
- fraca orientação espacial, que causa dificuldades, por exemplo, nas preposições de lugar;
- dificuldades na concentração;
- reduzida capacidade de organização: gestão do tempo, organização dos materiais;
- problemas de comportamento.

## **5. Posições quanto à aprendizagem da língua inglesa pelo aluno com dislexia**

Como em muitas outras questões relacionadas com a dislexia, também no que diz respeito à aprendizagem de uma língua estrangeira por parte de um aluno disléxico não há consenso. Apesar da aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira ser, de uma forma geral, obrigatória em inúmeros países a nível internacional, no que se refere ao ensino de línguas a alunos com necessidades educativas especiais, a política dos vários países é muito diferente, havendo alguns onde os alunos disléxicos são dispensados de frequentar esta disciplina.

No caso da realidade norte-americana, por exemplo, Schaywitz (2003) sugere que, se o aluno manifestar muita dificuldade, seja requerida isenção da frequência da língua estrangeira, substituindo essa disciplina pela elaboração de projetos relativos à cultura, história, política ou literatura do país cuja língua é alvo de estudo.

Posição diferente é a da British Dyslexia Association corroborando a opinião dos especialistas que pensam que devia dar-se a possibilidade ao aluno disléxico de

aprender uma língua estrangeira, pois é provável que muitos alunos com este problema apreciem a oportunidade de aprender através de métodos multissensoriais e que envolvam “roleplays”, jogos, músicas e outras atividades em grupo. E, aquela organização continua com a argumentação a favor da aprendizagem de línguas estrangeiras por parte dos alunos com esta perturbação, reforçando a noção de que ainda que o aluno não atinja o mesmo nível de proficiência linguística do aluno não disléxico, irá beneficiar de atividades de comunicação que irão contribuir para melhorar as competências sociais e alargar horizontes culturais.

Corroborando esta posição, Schneider & Crombie (2003, cit. por Leite, 2013) defendem que, apesar de durante o processo de aprendizagem do Inglês como língua estrangeira possamos identificar alunos com diferentes domínios a nível linguístico, todos têm o direito à aprendizagem. Para aqueles que defendem os princípios da inclusão, a questão que se pode colocar é, não a presença do disléxico na aula de Inglês como língua estrangeira, mas a melhor forma de incluir os alunos com essa particularidade e as estratégias e os recursos mais eficazes para promover o seu sucesso.

Acerca da inclusão iremos debruçar-nos mais adiante, iremos agora centrar-nos noutra razão justificativa da aprendizagem da língua inglesa, por parte de alunos com dislexia: a importância de que se reveste a língua inglesa, na atualidade.

## **6. A importância da língua inglesa**

O mundo em que vivemos tornou-se um espaço aberto onde a livre circulação das pessoas trouxe consigo transformações radicais a diferentes níveis: geográfico, político, económico, cultural e linguístico. É neste contexto que a língua inglesa detém atualmente o estatuto de língua franca. Na opinião de Crystal (2003) há uma relação muito estreita entre esta hegemonia linguística e a dominância económica, cultural e tecnológica, por parte dos países de expressão inglesa.

O domínio económico da Inglaterra no século XIX e o poder político-militar dos Estados Unidos a partir da 2.<sup>a</sup> Guerra Mundial foram decisivos para a relevância da língua inglesa na conjuntura mundial. A globalização, ao aproximar nações e derrubar barreiras políticas e económicas, obrigou a uma comunicação a nível mundial, elevando a língua inglesa ao estatuto de língua internacional. Um outro aspeto que promoveu esta interação global foi o aparecimento de novas tecnologias, sobretudo da Internet.

Esta opinião é reiterada por Ellis (1997) quando afirma que a necessidade de aprender uma segunda língua, a partir da metade do século XX, tornou-se essencial graças à globalização e à World Wide Web, quando a comunicação entre as pessoas de países diferentes se tornou indispensável.

De acordo com Crystal (2003), o Inglês como língua materna é falado por aproximadamente 400 milhões de pessoas, presume-se também que outros 400 milhões a tenham como segunda língua e 600 a 700 milhões de pessoas, em todas as partes do mundo, como língua estrangeira. Estes números permitem-nos afirmar que o Inglês se tornou um instrumento básico para a comunicação entre os povos.

Relativamente ao mundo do trabalho, este tem sido fortemente influenciado pela crescente internacionalização das economias, o que tem provocado mudanças rápidas e constantes e introduzido novas tecnologias, bem como novos modos de organização das instituições.

No atual quadro de mudança, os trabalhadores necessitam não apenas de atualizar as suas competências profissionais específicas, mas também de adquirir competências genéricas que lhes permitam adaptar-se à nova realidade.

Segundo o documento – “Comissão das Comunidades Europeias, Proposta de Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as Competências chave para a aprendizagem ao longo da vida”, de 2005, as competências consideradas mais relevantes para a vida e para o trabalho, numa sociedade baseada no conhecimento, são as seguintes:

- comunicação na língua materna;
- comunicação em línguas estrangeiras;
- competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia;
- competência digital;
- aprender a aprender;
- competências interpessoais, interculturais, sociais e competência cívica;
- espírito empresarial;
- expressão cultural.

A aprendizagem do Inglês é, portanto, fundamental na educação do cidadão do século XXI. A sociedade contemporânea exige cada vez mais que seus indivíduos adquiram conhecimentos e atitudes que se adequem às necessidades atuais. Para estar completamente inserido no contexto social, o cidadão deve ter domínio de vários tipos de

informações e em diversas áreas, caso contrário poderá ver-se excluído ou marginalizado. Na presente sociedade da informação e conhecimento exige-se que cada cidadão receba uma educação de qualidade, como foi sugerido na Cimeira de Lisboa, em março de 2000.

Concluímos, então, que a importância da aprendizagem da língua inglesa é hoje inequívoca, mas a questão que se coloca é: qual será o momento ideal para a iniciar? Vários autores (Strecht-Ribeiro, 1998; Dias & Mourão, 2005) defendem a introdução precoce de uma língua estrangeira. Segundo os autores o contacto precoce com outras línguas e culturas traz vantagens para o desenvolvimento global e integral das crianças, favorecendo o desenvolvimento de atitudes de tolerância em relação aos outros, bem como da autonomia, do espírito crítico, da criatividade e da autoconfiança.

De acordo com Strecht-Ribeiro (1998), quando as crianças nascem, têm o cérebro preparado para aprenderem qualquer idioma. O facto de se iniciarem muito cedo noutra língua, nada prejudica a materna, podendo inclusive beneficiá-la.

O mesmo autor esclarece que aprender uma segunda língua promove a capacidade de aquisição de aspectos metalinguísticos da primeira língua, e da língua como conceito geral, e constitui uma das razões principais para a sua inclusão nos currículos para os mais novos. Na verdade, como também já mencionámos, certas competências que se adquirem aquando da aprendizagem da língua materna são susceptíveis de serem reutilizadas na aprendizagem de outras línguas.

## **7. O ensino da língua inglesa em Portugal**

Em Portugal, o sistema de ensino oficial proporciona a todos os alunos a aprendizagem de duas línguas estrangeiras durante a escolaridade obrigatória, estando prevista a iniciação da aprendizagem da língua inglesa no 1.º ciclo do ensino básico. Mas, também nesta área, as mudanças têm sido uma constante.

O Programa de Generalização do Inglês no 1.º ciclo do ensino básico, lançado no ano letivo de 2005/2006 permitiu, até ao ano letivo de 2012/2013, que o Inglês fosse uma das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Pelo Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, a língua inglesa passou a ser uma disciplina de Oferta Complementar, no 1.º ciclo. Recentemente, em novembro de 2014, o Governo aprovou um diploma que torna o Inglês uma disciplina curricular obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade. Sendo assim,

todos os alunos que ingressem no 3.º ano de escolaridade no ano letivo 2015-2016 terão já, obrigatoriamente, a disciplina de Inglês, com pelo menos duas horas semanais.

Antes desta alteração, a primeira língua estrangeira curricular obrigatória integrava os planos de estudo desde o 5.º ano de escolaridade, e a segunda a partir do 7.º ano de escolaridade, sendo ambas de frequência obrigatória até ao 9.º ano de escolaridade. Até ao ano letivo de 2011-2012, quando iniciavam o 2.º ciclo, em teoria, os alunos podiam escolher entre quatro línguas estrangeiras: Inglês, Francês, Alemão ou Espanhol. Após o Decreto-Lei n.º 139/2012, a língua estrangeira de Inglês passou a iniciar-se obrigatoriamente no 2.º ciclo, prolongando-se no 3.º ciclo, num mínimo de cinco anos, de modo a garantir uma aprendizagem mais consolidada da língua.

No âmbito da sua autonomia, as escolas têm liberdade de organizar os tempos letivos da forma que considerem mais conveniente desde que respeitem as cargas horárias semanais indicadas pelo Ministério da Educação. A carga horária semanal do Inglês é de um bloco de 90 minutos e um de 45 minutos durante todo o 2.º e 3.º ciclo, havendo um ano no 3.º ciclo no qual os alunos terão apenas 90 minutos semanais.

Isabel Brites, vice-presidente da Associação Portuguesa de Professores de Inglês acredita que o tempo alocado às línguas no 3.º ciclo é pouco. No seu parecer, o tempo de exposição à língua é insuficiente para uma aprendizagem gradual e consistente. Também no 2.º ciclo foi diminuindo o tempo alocado à aprendizagem do Inglês: passámos de 90 minutos + 90 minutos semanais para 90 minutos + 45 minutos nos dois anos do 2.º ciclo em quase todas as escolas.

Para melhor percebermos a realidade portuguesa atual no que se concerne ao ensino da língua inglesa, não podemos deixar de referir o Despacho n.º 11838-A/2013, de 11 de setembro, que determinou, no ano letivo 2013-2014, a aplicação obrigatória a todos os alunos do 9.º ano de escolaridade do Key for Schools, bem como o Despacho n.º 15747-A/2014, de 30 de dezembro, que lançou, no ano letivo 2014-2015, em substituição do anterior, o Preliminary English Test for Schools (PET). O principal objetivo destes projetos é a aplicação de um teste de língua inglesa concebido pelo Cambridge English Language Assessment, entidade da Universidade de Cambridge responsável pelo desenvolvimento de instrumentos de avaliação no domínio da língua inglesa. Através da realização deste teste pode também ser obtido um certificado da Universidade de Cambridge. O PET permite certificar níveis de proficiência linguística de A2 (utilizador elementar) a B2 (utilizador experiente), em função do resultado obtido por cada aluno.

A este propósito, será conveniente fazer uma breve alusão ao Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, o documento onde são traçadas as grandes linhas orientadoras da aprendizagem, do ensino e da avaliação da língua inglesa. O documento, emanado do Conselho da Europa, foi elaborado no âmbito do Projeto Políticas Linguísticas para uma Europa Plurilingue e Multicultural.

Esse documento define não só o contexto político e educativo atual mas também as linhas de orientação e a abordagem metodológica adotada. São estabelecidos seis níveis comuns de referência: – de A1 a C2 – definidos para as várias subcompetências em que se desdobra a competência comunicativa. A saber:

- de compreensão: compreensão do oral e do escrito;
- de produção: interação / produção oral e escrita.

O estabelecimento de níveis comuns de referência contribui para a transparência e comparabilidade dos processos de ensino e aprendizagem e para o correspondente reconhecimento dos níveis de competência alcançados. Com base neste documento de referência, pretende-se hoje fomentar a criação de ambientes propiciadores de uma aprendizagem motivadora e próxima de contextos reais de comunicação.

## 8. Dificuldades específicas de aprendizagem e inclusão

As he stormed from the room, I came to recognize — for the first time — the great irony of the teaching profession: Those of us who teach school usually did well in school ourselves and enjoyed the experience — why else would we return to the classroom to make our living?

Therefore, the kid whom we can best understand — to whom we can relate most — is the one who does well in school and enjoys being there.

The school newspaper editor. The class treasurer. The soccer captain.

The honor student.

Conversely, the kids whom we understand the least are the kids who need us the most. The struggler, the special-education student, the failure . . .

- Lavoie (1989, cit. por Knudsen, 2012)

A escola é o espaço onde a dislexia mais se manifesta. Esta perturbação pode causar dificuldades noutros ambientes e situações, mas nenhum deles se compara à escola, local onde a leitura e a escrita são permanentemente utilizadas e valorizadas.

Teles (2004) considera-a a causa mais frequente de baixo rendimento e insucesso escolar. Davis (2010) caracterizou-a como a mãe dos transtornos de aprendizagem. Mucchielli e Bourcier (cit. por Rocha, 1991) afirmam que a dislexia é a descoberta pedagógica do século XX. O recente fenómeno da obrigatoriedade do ensino e da alfabetização trouxe à escola todos os cidadãos permitindo perceber que a percentagem daqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem é significativa.

Reiterando a mesma opinião, Cruz (1999) clarifica que, no grupo das necessidades educativas especiais, as dificuldades específicas de aprendizagem são a problemática com maior taxa de prevalência. A Associação Portuguesa de Pessoas com Dificuldades Específicas de Aprendizagem indica que o número de alunos com estes distúrbios tem vindo a aumentar, registando-se atualmente uma prevalência de 5% a 10% da população total de alunos. Também segundo Serra et al. (2007), as crianças que apresentam dificuldades específicas de aprendizagem – dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia – são aquelas que se apresentam em maior percentagem e as mais negligenciadas no nosso sistema de ensino.

No parecer de Correia (2008a), as dificuldades específicas de aprendizagem dizem respeito à forma como o indivíduo processa a informação, ou seja, o modo como a recebe, a integra, a retém e a exprime, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das realizações.

As crianças com dificuldades específicas de aprendizagem, nomeadamente com dislexia, apresentam uma acentuada discrepância entre o potencial estimado e a efetiva realização escolar, situando-se abaixo da média numa ou em várias áreas académicas (Fonseca, 2004). As dificuldades específicas de aprendizagem podem, assim, manifestar-se em diversas áreas, nomeadamente nos processos da linguagem, como a fala, a leitura e a escrita, na matemática e na resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, de perceção, de linguagem, de pensamento e metacognitivos, não sendo devidos nem provocados por deficiência mental ou sensorial, ou por fracos estímulos culturais ou pedagógicos (Fonseca, 2004; Correia, 2008a).

Note-se que por problemas de linguagem consideram-se as perturbações ou o desenvolvimento atípico da compreensão ou do uso do sistema simbólico falado, escrito ou qualquer outro. As perturbações podem envolver os seguintes aspetos:



- a forma da linguagem (morfologia, fonologia e sintaxe);
- o conteúdo da linguagem (semântica);
- a função comunicativa da linguagem em qualquer combinação (pragmática).

Segundo Correia (2008a), as alterações da linguagem constituem um dos mais frequentes problemas do desenvolvimento, atingindo um considerável número de crianças e adolescentes em idade escolar, mais concretamente, cerca de 22% das crianças com necessidades educativas especiais, apresenta problemas de comunicação.

De que modo é que o enquadramento legal promove o processo de inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, em geral e, em particular, das crianças com necessidades específicas de aprendizagem?

### **7.1. Enquadramento legal das necessidades educativas especiais**

O mais recente conceito de necessidades educativas especiais só foi adotado e redefinido a partir da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), passando, desde então, a abranger todas as crianças e jovens cujas necessidades envolvam deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Com a Declaração de Salamanca, introduziu-se o conceito de inclusão, apelando-se ao ideal da escola para todos, pelo que é obrigação das instituições educativas implementar pedagogias diferenciadas e eficazes, de forma a dar uma resposta educativa adequada a todas as crianças.

A inclusão do aluno disléxico na escola, enquanto aluno com necessidades educativas especiais, está garantida e orientada pelo Decreto-Lei n.º 3/2008 que veio revogar o anterior Decreto-Lei n.º 319/91. O Decreto-Lei n.º 3/2008 constitui o enquadramento legal para o desenvolvimento da Educação Especial, define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, tendo em vista a criação de condições para a adequação do processo educativo dos alunos com necessidades educativas especiais.

O referido Decreto-Lei tem como objetivos incluir a nível educativo e social os alunos; permitir o acesso e o sucesso educativo; desenvolver a autonomia; contribuir para a estabilidade emocional; promover a igualdade de oportunidades; preparar os alunos para o prosseguimento de estudos; preparar os alunos para a vida profissional e promover a transição da escola para o emprego.

As medidas educativas no âmbito da educação especial estabelecidas pelo decreto, nomeadamente apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais, adequações no processo de matrícula, adequação no processo de avaliação, currículo específico individual e tecnologias de apoio, visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas individuais de carácter permanente.

A aplicação deste Decreto-Lei pressupõe um processo de referenciação, o qual pode ser efetuado pelos pais ou encarregados de educação, pelos serviços de Intervenção Precoce, pelos docentes e/ou outros técnicos ou serviços. O processo de referenciação compreende a elaboração de um relatório técnico-pedagógico, onde constam os resultados decorrentes de uma avaliação por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), sendo este documento a base do Programa Educativo Individual, (PEI). A CIF permite uma abordagem inspirada num modelo biopsicossocial, que incorpora os componentes de saúde nos níveis corporais e sociais. Este modelo integra a dimensão biomédica, psicológica (dimensão individual) e social, que se encontram interligados e que por sua vez são influenciados pelos fatores ambientais.

## **7.2. O papel do professor**

A escola como a conhecemos não está adaptada ao aluno disléxico. Os objetivos, os conteúdos, as metodologias, a organização, o funcionamento e a avaliação não foram definidos a pensar no aluno com dificuldades na leitura.

Sir Winston Churchill, um dos muitos disléxicos que veio a ter notoriedade, queixava-se do desconforto, das restrições, da monotonia e da falta de objetivos que representou para ele a escola.

O aluno disléxico pode ficar deprimido devido aos sucessivos fracassos. Esta frustração pode dar origem a sentimentos de inferioridade e de baixa autoestima. Estas crianças, que podem ser tão ou mais inteligentes do que as restantes, são normalmente muito sensíveis. Se o aluno, em virtude dos seus insucessos, ficar emocionalmente perturbado, pode tornar-se agressivo, rejeitando os colegas, os professores e a escola. Pode também procurar o isolamento, fechando-se e afastando-se do grupo.

O papel do professor é fundamental, através do encorajamento destas crianças e do reforço dos seus aspetos positivos, evitando a valorização dos seus erros. Apesar da origem neurológica da dislexia, a intervenção é de ordem educativa (Richardson, 1989, cit. por Hennigh, 2003). Daí o papel importante do professor. Hennigh (2003) aconselha o

professor a encorajar o aluno, que tantas vezes se encontra frustrado com as suas limitações, e a estimulá-lo positivamente através da promoção de uma visão positiva das áreas nas quais este apresenta mais dificuldades. Paralelamente, o professor não deve permitir que o diagnóstico da dislexia seja um rótulo definitivo, diminuindo as expetativas, tanto da criança como do professor.

Cunha (2010) chama a atenção para a incompreensão de que muitas vezes os alunos disléxicos são vítimas por parte dos professores e dos pais que atribuem o seu insucesso escolar à falta de empenho ou a limitações cognitivas. Para o autor, cabe ao professor (e à escola) encontrar o equilíbrio entre a educação formal assumida com seriedade, a estabilidade emocional dos alunos com problemáticas e os currículos nacionais. Os professores devem estar atentos a esta realidade e às particularidades do seu grupo. Se suspeitarem dos sintomas, devem sugerir o encaminhamento da criança para avaliação e intervenção.

A ideia de que o professor é um orientador e um facilitador das aprendizagens é também salientada por Hennigh (2003). Um ambiente centrado no aluno, no qual cada aluno participa de forma ativa, com confiança e iniciativa terá benefícios para todos os alunos, independentemente das suas capacidades. No caso particular da criança disléxica, a responsabilidade do professor é ainda maior. Cabe ao professor recorrer a diversas atividades e metodologias de ensino e descobrir qual delas melhor se adapta a cada aluno e a cada situação. O professor não deve pressionar a criança dando-lhe o tempo de que ela necessita, devendo também ser flexível relativamente aos conteúdos programáticos.

Carvalhais & Silva (2006) acrescentam que é dever da escola e da família proporcionar respostas ajustadas a um percurso equilibrado e emocionalmente estável pois, apesar da questão ambiental não ser a causa da dislexia, esta pode ter uma influência significativa no sucesso académico dos alunos e no seu desenvolvimento social e emocional.

Também segundo Madureira & Leite (2003), compete à escola dar solução às necessidades educativas especiais tendo em atenção as diferenças individuais dos alunos que a frequentam.

Na ótica de Silva (2009), a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular acarreta transformações no que diz respeito às atitudes e às práticas pedagógicas de todos os intervenientes no processo ensino e aprendizagem, à organização e à gestão na sala de aula e à própria escola enquanto instituição. Esta questão conduz-nos ao tema da formação de professores.

### 7.3. Formação de professores

Num estudo realizado em Portugal, Monteiro (2000) concluiu que os professores se sentem pouco preparados para atender à diversidade de alunos na sala de aula, no sentido de proporcionar a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.

Por sua vez, é precisamente a adequada preparação de todo o pessoal docente que é apontado como fator-chave na promoção da escola inclusiva pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

O referido documento considera que o professor apresenta necessidades formativas, a nível dos conhecimentos, de forma a ter capacidade para intervir eficaz e autonomamente no decorrer das aulas, para melhor compreender o diagnóstico e para proceder eficazmente à adequação dos currículos a situações particulares (UNESCO, 1994). Neste sentido, o sistema educativo deve ter como prioridade a formação de professores.

Relativamente a esta questão, o estudo de Monteiro (2000) mais adiante refere que há muito ainda a fazer para que os professores possam gerir, com alguma segurança, as múltiplas questões que a educação inclusiva suscita. Na sua opinião, os professores consideram que se encontram pouco preparados para desenvolver um trabalho adequado a alunos com necessidades educativas especiais, no sentido de tornar a inclusão educativa uma realidade, sentindo dificuldades na sua prática pedagógica. Depreende-se, portanto, do estudo conduzido pelo autor, que a formação inicial dos docentes apresenta lacunas a nível da sua preparação para a implementação de uma educação inclusiva de qualidade que consiga responder às necessidades específicas da cada discente.

Na mesma linha de pensamento, Correia (2008b) defende que os professores necessitam de fazer formação, no âmbito das dificuldades de aprendizagem específicas, de modo a compreenderem as problemáticas apresentadas e a desenvolverem competências que lhes permitam dar respostas adequadas às necessidades educativas dos alunos.

Para Rodrigues (2007), a educação inclusiva implica o desenvolvimento de modelos de formação de professores, não só para os professores especializados ou de apoio educativo, mas também para os professores do ensino regular. O professor deve estar implicado no seu percurso de formação contínua, entendido como um processo de desenvolvimento profissional ao longo da vida, que permite a operacionalização de

mudanças, tornando os professores mais competentes na resolução dos problemas com que se defrontam diariamente, promovendo a igualdade de oportunidades e o acesso ao sucesso.

No que diz respeito à formação de professores de Inglês na área da dislexia, o projeto Dystefl, financiado pela Comissão Europeia, desenvolvido entre 2011 e 2013, teve como objetivo melhorar o sistema de formação inicial e contínua de professores de Inglês como língua estrangeira, para que aqueles profissionais possam obter os conhecimentos necessários que os levem a adequar as melhores estratégias às necessidades educativas especiais dos alunos com dislexia. O projeto seguiu as prioridades educativas europeias de reforçar o apoio e a educação inclusiva para alunos com necessidades educacionais especiais. O estudo, realizado em seis países da União Europeia, Alemanha, Áustria, Hungria, Polónia, Reino Unido e República Checa, abordou 5 áreas distintas: familiaridade dos professores de Inglês com a dislexia e com os direitos do aluno disléxico, experiência com o aluno disléxico, formação obtida durante a formação inicial e necessidade de formação.

Schneider (2009, cit. por Knudsen, 2012) considera que a maioria dos professores de línguas recebe pouca formação no domínio da educação especial. A maior parte dos docentes não está equipada para ajudar um aluno com dislexia, usando métodos que em vez de levarem estes alunos ao sucesso na aprendizagem da língua estrangeira os conduzem no sentido inverso.

## 8. Métodos e estratégias de intervenção

‘If a child does not learn the way you teach then teach him the way he learns.’  
(Chasty)

### 8.1. Gerais

De uma forma geral, no que diz respeito à reeducação do aluno disléxico, Hennigh (2003), Torres & Fernández (2001) e Correia (2008a) aconselham efetuar uma intervenção educativa atempada, valorizar os seus pontos fortes e as suas potencialidades e encontrar estratégias educativas alternativas, tais como:

- a localização na aula próxima do professor e do quadro;

- a utilização, por parte do professor, de um discurso claro, através do uso de frases curtas, da repetição das palavras a aprender e do reforço das palavras-chave, que podem, inclusivamente ser escritas no quadro;
- a utilização de uma escrita clara e legível, nas fichas de trabalho e nas fichas de avaliação;
- a repetição das instruções, de uma forma individualizada, após terem sido dadas à turma;
- a valorização da avaliação oral;
- a elaboração de portefólios;
- a preparação prévia da leitura oral;
- a não valorização dos erros ortográficos;
- a adequação dos manuais e adaptação das fichas de trabalho e de avaliação, no que diz respeito à forma, ao conteúdo e ao tempo da sua realização;
- o recurso às novas tecnologias;
- a atribuição de tempo suplementar para conclusão das tarefas;
- o apoio direto do professor;
- a frequência de apoios individualizados nas línguas estrangeiras;
- o apoio por parte de um docente especializado;
- o incentivo e a promoção da motivação e da autoconfiança;
- o elogio e a valorização dos progressos;
- a aprendizagem cooperativa, através da colaboração entre pares e do trabalho de grupo.

## 8.2. Específicos para a aprendizagem da língua inglesa

Relativamente aos métodos mais utilizados para ajudar os alunos disléxicos a ultrapassarem as suas incapacidades no que se refere ao processamento da língua estrangeira, nomeadamente o Inglês, alguns acreditam que estes alunos funcionam melhor se combinarem o estudo da língua com o movimento físico, a música, a arte, como preconiza o método Total Physical Response, de James Asher. Outros acreditam que os alunos com esta dificuldade específica de aprendizagem beneficiam se receberem instrução direta no sentido da explicação da fonética e da gramática da língua em estudo. Vellutino et al. (2004, cit. por Nijakowska, 2010) recomendam atividades baseadas na instrução direta da consciência fonológica através da correspondência entre letras e sons. Segundo os autores estas atividades reforçam a identificação das palavras e a capacidade de leitura. Contudo, A. Mabbot (cit. por Nijakowska, 2010) considera o

oposto: é necessário não focar a atenção na gramática, mas, em vez disso, usar o método comunicativo, no qual o aluno trabalha mais a oralidade do que a escrita ou a leitura (Arris, 1999, cit. por Nijakowska, 2010).

Em contrapartida, num relatório denominado “Dislexia e Multilinguismo”, Mortimore et al. (2012), citando Moats & Farrell, 2005; Brooks et al., 2008, afirmam que há muito pouca investigação acerca do impacto da intervenção em crianças com dislexia a aprenderem Inglês como língua estrangeira. No entanto, de acordo com os mesmos autores, muitos dos estudos existentes apontam como estratégias mais benéficas o método direto, sistemático e multissensorial.

Ganschow and Sparks (1995, cit. por Nijakowska, 2010) acreditam que a melhor forma de ajudar o aluno disléxico aquando da aprendizagem de uma língua estrangeira é o uso do método multissensorial que é baseado no método Orton-Gillingham, um dos primeiros programas a serem criados para os estudantes disléxicos. O método multissensorial usa a combinação de vários sentidos para ensinar a língua estrangeira.

Entre muitos outros autores, este método é também defendido pelo National Institute of Child Health and Human Development (Bradford, 2000), por Torres & Fernández (2001), Rocha (2004) e Teles (2004, 2008, 2012), que demonstram que métodos de ensino multissensoriais podem representar uma intervenção muito eficiente para crianças com dificuldades de aprendizagem da leitura.

### **8.2.1. O método multissensorial**

A abordagem multissensorial é baseada no trabalho pioneiro do neurologista norte-americano, Samuel Orton, que acreditava que a melhor forma de ajudar os alunos disléxicos nas suas dificuldades de processamento da linguagem era construir sistematicamente associações entre os sons da fala (fonemas) e as suas representações escritas (grafemas) (Miles, 1999, cit. por Nijakowska, 2010).

Orton desenvolveu um trabalho conjunto com a professora Anna Gillingham. Em parceria imaginaram um esquema de aprendizagem também conhecido como método Orton-Gillingham. Trata-se de um método de estudo muito estruturado que implementa uma técnica denominada “Simultaneous Oral Spelling” (S.O.S.). Com base nesta técnica, cada letra deve inicialmente ser apresentada separadamente e, desde o início, são ensinados o seu nome e o seu som. Após a apresentação de cada letra, a criança deve traçá-la enquanto diz o seu nome, inicialmente com o modelo visual, depois sem ele. A seguir são

apresentadas as sílabas simples com sons regulares, depois as sílabas são combinadas de modo a formar palavras e finalmente são introduzidas palavras com correspondências irregulares. Aprendidas tais palavras, as mesmas são combinadas em frases.

Esta abordagem é um dos métodos mais conhecidos para trabalhar com os alunos com dislexia na língua materna. Em Portugal, o método fonomímico, de Paula Teles segue os seus fundamentos. Além disso, este método também se tem mostrado eficaz no ensino da língua estrangeira a alunos com esta problemática. Como já foi exposto, este método é baseado na ideia de que os alunos com dislexia têm mais hipóteses de atingir as competências linguísticas quando aprendem usando todos os sentidos simultaneamente, o que lhes permite processar a informação utilizando os seus sentidos mais fortes e ao mesmo tempo fortalecer as suas fraquezas.

Como já referimos, as crianças disléxicas manifestam, para além do défice fonológico, dificuldades a nível da memória (auditiva e visual) e da autonomização. Através de uma abordagem multissensorial, as crianças com aquela problemática são incentivadas a aprender usando mais do que um sentido, procurando estimular simultaneamente as competências visuais, auditivas, semânticas, cinestésicas e táteis. Esta abordagem permite-lhes olhar para as letras, vocalizar os sons, fazer os movimentos necessários à escrita e utilizar conhecimentos linguísticos para aceder ao sentido das palavras.

A International Dyslexia Association explica em que consiste o método multissensorial:

“Multisensory teaching is one important aspect of instruction for dyslexic students that is used by clinically trained teachers. Effective instruction for students with dyslexia is also explicit, direct, cumulative, intensive, and focused on the structure of language. Multisensory learning involves the use of visual, auditory, and kinesthetic-tactile pathways simultaneously to enhance memory and learning of written language. Links are consistently made between the visual (*language we see*), auditory (*language we hear*), and kinesthetic-tactile (*language symbols we feel*) pathways in learning to read and spell.”

Arries (1999, cit. por Nijakowska, 2010), nas suas experiências com os alunos disléxicos, chegou à conclusão que não se trata apenas de desenvolver métodos ou estratégias novos para os alunos disléxicos mas que, de uma maneira geral, há necessidade de redefinir os currículos das línguas estrangeiras. De acordo com o mesmo autor, muitas escolas não estão equipadas para dar aos disléxicos e aos discentes com outras dificuldades específicas de aprendizagem o apoio de que eles precisam para terem sucesso na aprendizagem da língua estrangeira. O autor acredita que, com vista a



oferecer a estes alunos a melhor ajuda possível, os professores têm de entender quais os pontos fracos e os pontos fortes dos alunos na sua sala de aula. Com esse objetivo, deve ser levado a cabo, como ponto de partida, uma avaliação diagnóstica para tentar saber onde estão as maiores falhas nos seus conhecimentos. Os resultados podem dar ao professor uma ideia mais clara da área na qual o aluno precisa de apoio suplementar, permitindo desenhar o currículo a partir daí. Só a partir do momento em que o professor perceba os objetivos do currículo pode definir as estratégias, as atividades, os materiais e recursos. É nesta fase que o professor pode também escolher a melhor abordagem, como, por exemplo, a abordagem multissensorial.

No seu artigo “Children with dyslexia and foreign language learning, ten routes to success in foreign language learning”, Jameson, (s/d), para além de incluir várias atividades também preconizadas na abordagem multissensorial, como o recurso à imagem, ao ritmo, à representação, acrescenta algumas ideias interessantes, de entre as quais destacamos o apoio à memória de curto prazo através da técnica da ARROW, acrónimo de aural (ouvir) - read (ler) - respond (responder) – oral (oral) – write (escrever), definida como um sistema de ensino/aprendizagem multissensorial baseado no uso da gravação da própria voz do aluno.

### **8.2.2 Para além do método multissensorial**

Como é do conhecimento geral, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) são indispensáveis na sociedade atual, em todas as áreas do saber. Na realidade, as primeiras gerações do século XXI crescem num ambiente cada vez mais dependente dessas tecnologias. Não é, portanto, de estranhar a sua inclusão cada vez mais frequente em contexto educativo.

De facto, o uso das TIC na educação pode, de uma maneira geral, proporcionar aprendizagens de sucesso, correspondendo a uma nova forma de ensinar e de aprender. As novas tecnologias aplicadas na educação envolvem processos de ensino-aprendizagem inovadores, ajustados à sociedade do conhecimento.

De resto, no que concerne ao uso das TIC em contexto escolar, por alunos portadores de necessidades educativas especiais, a lei portuguesa aprovou a Resolução de Conselho de Ministros n.º 55/2007, considerando que:

“(...) as tecnologias da sociedade da informação representam para todas as pessoas com necessidades especiais (pessoas com deficiência e idosos) um meio propiciador de inclusão e participação social por excelência. Assim,

estas tecnologias podem e devem ser simultaneamente um factor de coesão social e de combate à exclusão” (Diário da República, 2007).

No que diz respeito ao uso das novas tecnologias ou de tecnologias multimédia na terapia da dislexia, têm vindo a ser desenvolvidos e implementados diversos estudos. Os resultados obtidos em alguns países têm sido, na maioria dos casos, bastante satisfatórios mostrando que muitas crianças têm superado várias das suas dificuldades.

O computador e software específico têm a capacidade de diminuir as limitações das crianças disléxicas, daí que possam ser incluídos na lista das ajudas técnicas – AT (Adaptive Technology), uma vez que o seu uso facilita a interação e a aprendizagem dos seus utilizadores.

Como afirma Paiva (2009), em áreas específicas é possível comprovar-se o impacto positivo das TIC no desenvolvimento de competências e na aprendizagem. Uma destas áreas é o processador de texto. Na verdade, os alunos que usam o computador ao aprender a escrever estão não só mais empenhados e motivados na escrita, mas também produzem trabalho escrito mais longo e de melhor qualidade (Goldberg, Russell e Cook, 2003, citados por Paiva, 2009). O mesmo autor reforça a ideia de que no âmbito da intervenção pedagógica, a utilização de uma aplicação multimédia pode funcionar como um facilitador à aprendizagem da leitura e da escrita.

Atualmente, existem no mercado vários programas de leitura de ecrã que podem ser usados para melhorar as competências de leitura, acompanhados da possibilidade dos alunos ouvirem o que escreveram. Como esta é uma estratégia multissensorial que envolve a visão e a audição simultânea do texto, poderá ser uma mais-valia para a identificação e correção de erros.

A utilização de software adequado às necessidades desta população pode, sem dúvida, diminuir bastante as suas dificuldades na produção de documentos escritos. Neste contexto, enquadram-se diferentes softwares que têm como denominador comum a utilização de um sintetizador de voz que permite a leitura dos textos. Este tipo de programas promove a autonomia, permitindo a autocorreção do texto produzido. O uso deste tipo de software permite aos seus utilizadores efetuarem autonomamente a correção dos seus textos após a leitura dos mesmos, evitando assim a exposição ao erro junto dos seus pares, o que contribui positivamente para a sua autoconfiança.

Um exemplo deste software é o “WordRead”. O “WordRead” é um programa de leitura de ecrã que utiliza a síntese de voz para transformar um texto em fala. Os textos podem ser lidos em tempo real ou guardados em formato de som, para poderem ser ouvidos

posteriormente. Pode ser utilizado para verificar a integridade de qualquer documento Microsoft Word, lendo "em voz alta" um documento acabado de criar ou um documento já existente. O "WordRead" lê também qualquer texto proveniente de muitos outros processadores de texto, programas de correio eletrónico, alguns ficheiros PDF e programas de navegação na Internet. Pode ser utilizado como ferramenta de apoio à aprendizagem da leitura e da escrita, ou como tecnologia de apoio à interação entre pessoas com dificuldade em comunicar através da voz.

Nas suas investigações com o objetivo de procurar novas soluções para a dislexia, Luz Rello et al. (2013), da Universidade de Barcelona, testaram o efeito do tamanho e da frequência da palavra na sua leitura e compreensão e concluíram que as palavras mais frequentes melhoram a sua leitura enquanto que as palavras mais pequenas podem melhorar a sua compreensão, em especial por pessoas com dislexia. Estas descobertas têm um grande impacto na conceção de sistemas interativos que dependem do texto como principal meio de informação, tais como browsers, leitores de PDF ou eBooks. No que diz respeito à conceção destes sistemas destinados a disléxicos, os autores sugerem a aplicação de estratégias de simplificação lexical, nomeadamente a substituição de palavras longas e não frequentes por sinónimos mais pequenos e mais frequentes, de modo a tornar os textos mais fáceis de ler e de compreender por disléxicos.

A equipa mencionada constituída por investigadores da Universidade de Barcelona encontra-se atualmente a desenvolver o modelo DysWebxia 2.0!, cujo objetivo é tornar os textos mais acessíveis para pessoas com dislexia. Apesar de ter sido inicialmente concebido para textos Web, este software está a sofrer upgrades no sentido de poder ser utilizado noutras plataformas. Este equipamento, baseado nas pesquisas daquela equipa, fornece sinónimos simplificados sempre que uma palavra é demasiado complexa ou longa, dificultando a sua leitura e compreensão por um disléxico. No que se refere à apresentação do texto, os investigadores também concluíram, nos seus estudos, qual o tipo e o tamanho de letra, os espaços e a cor que mais facilitam a leitura e a compreensão dos textos por utilizadores com dificuldades a nível da leitura.

No sentido de desenvolver a consciência fonológica, Paula Teles (2004) defende que uma boa escolha para que a criança consiga aprender a identificar os sons consiste em promover a interação entre a criança e o computador, programando-o para emitir palavras ou sílabas ditas de forma prolongada ou repetidas. Para que essa identificação seja cada vez mais rápida, a velocidade da emissão vai aumentando gradualmente, de modo a automatizar as aquisições.

## Capítulo 2

# Metodologia de investigação

## Introdução

Nesta parte, apresentamos a metodologia seguida tendo em vista a consecução dos objetivos da presente investigação e a verificação das hipóteses formuladas.

O trabalho realizado teve como base de estudo a metodologia quantitativa com análise descritiva dos dados. No parecer de Almeida & Freire (2000), a investigação quantitativa intenta explicar, prognosticar e controlar os fenómenos, procurando regularidades e leis, através da objetividade dos procedimentos e da quantificação das medidas. Este tipo de metodologia é considerado por Freitas & Muniz (2008) como mais científico, uma vez que requer uma maior quantidade de dados no procedimento de confirmação das hipóteses.

Pelo exposto, pensou-se ser esta a melhor forma de conduzir a nossa investigação.

## 1. Hipóteses

**Hipótese principal:** Ter conhecimentos sobre dislexia permite ao professor de Inglês adequar estratégias pedagógicas que facilitem a aprendizagem da língua inglesa pelo aluno disléxico.

Variável independente: ter conhecimentos sobre dislexia

Variável dependente: adequar estratégias pedagógicas

**1.<sup>a</sup> hipótese secundária:** Ter formação em educação especial permite ao professor de Inglês conhecer melhor a dislexia e aplicar as estratégias de intervenção mais adequadas.

Variável independente: ter formação em educação especial

Variável dependente: conhecer melhor a dislexia e aplicar as estratégias mais adequadas

**2.<sup>a</sup> hipótese secundária:** Ter mais experiência profissional permite ao professor de Inglês conhecer melhor a dislexia e aplicar as estratégias de intervenção mais adequadas.

Variável independente: ter mais experiência profissional

Variável dependente: conhecer melhor a dislexia e aplicar as estratégias adequadas

## 2. Objetivos

Salientamos aqui os principais objetivos deste estudo:

- perceber se os professores de Inglês têm consciência da dificuldade que um aluno com dislexia experimenta na aprendizagem da língua inglesa;
- compreender o nível de conhecimentos que os inquiridos apresentam, tanto relativamente à problemática da dislexia em geral, como à especificidade desta perturbação que dificulta a aprendizagem da língua inglesa;
- conhecer quais as estratégias aplicadas pelos professores de Inglês na sua prática pedagógica com estes alunos;
- corroborar ou refutar a associação entre melhores conhecimentos sobre a dislexia e a adequação de estratégias de intervenção mais eficazes;
- constatar a relação entre a formação em educação especial dos professores de Inglês e os conhecimentos sobre a problemática da dislexia;
- comprovar a relação entre a experiência profissional dos professores de Inglês e os conhecimentos sobre a problemática da dislexia;
- recolher a opinião dos inquiridos acerca das dificuldades sentidas na implementação de estratégias individualizadas;
- avaliar a opinião dos professores quanto à necessidade de formação nesta área;
- contribuir para o desenvolvimento dos conhecimentos dos inquiridos acerca da dislexia.

## 3. Instrumentos de investigação

Perante a problemática que nos propusemos desenvolver, e na tentativa de dar resposta à pergunta de partida - **Dislexia e língua estrangeira - Inglês: que conhecimentos tem o professor de Inglês, que métodos e estratégias de intervenção aplica?**, construímos um questionário, com o qual pretendemos recolher dados que permitam compreender e obter algumas respostas para a temática em estudo.

O inquérito por questionário possibilita a recolha de informação diretamente de um interveniente na investigação através de um conjunto de questões organizadas segundo uma determinada ordem. É uma das técnicas mais utilizadas, uma vez que permite obter informação sobre determinado fenómeno, através da formulação de questões que refletem atitudes, opiniões, perceções, interesses e comportamentos de um conjunto de indivíduos (Tuckman, 2000).

Na elaboração do inquérito por questionário foram observadas as preocupações de objetividade, simplicidade de formulação, credibilidade e clareza definidas por Almeida & Freire (2000).

Com vista a analisar o conteúdo e a forma dos itens quanto à sua clareza e compreensibilidade, o questionário foi sujeito a um pré-teste, tendo-se procedido à sua aplicação em pequena escala, a dez indivíduos, em condições semelhantes às da sua aplicação definitiva.

O referido questionário é composto por três partes. A primeira parte, dedicada à obtenção dos dados sociodemográficos da amostra, é constituída por sete questões relativas ao género, à idade, tempo de serviço, habilitações, tipo de formação. A segunda parte, constituída por itens de resposta tipo Likert, numa escala de 1 a 5, contém trinta questões fechadas, construídas em forma de afirmações, que incidem sobre concepções gerais acerca da dislexia, implicações desta perturbação na aprendizagem da língua inglesa, características desta língua, bem como metodologias e estratégias de intervenção possíveis de serem usadas pelos professores de Inglês, em sala de aula. Por fim, a terceira parte é constituída por três perguntas acerca das dificuldades sentidas na implementação de estratégias diversificadas ao aluno com dislexia, e, por último, da necessidade de formação.

A criação, a aplicação e o preenchimento do questionário decorreram através de um serviço online disponibilizado pelo Google docs. Destacamos como vantagens desse formulário a sua apresentação, facilidade de uso e a forma organizada e simples com que são apresentadas as respostas. Além disso, este processo garante o carácter sigiloso das respostas obtidas.

#### **4. Dimensão e critérios de seleção da amostra**

Ao decidirmo-nos pela análise estatística, devemos ter em consideração que a amostra de respondentes ao questionário deverá assumir um número considerável para garantir a sua significância e representatividade.

A população alvo deste estudo é constituída por professores de Inglês dos vários ciclos, desde o 1.º ciclo do ensino básico ao ensino secundário. A dimensão da amostra corresponde a 155 sujeitos.

O processo de obtenção da amostra foi realizado por conveniência, recorrendo a contactos informais e solicitando a esses contactos que encaminhassem questionários para os seus colegas de escola ou conhecidos. Uma vez que a amostra deste estudo é muito específica dificultando essa especificidade a obtenção de uma amostra mais alargada, foi pedida a colaboração da APPI (Associação Portuguesa de Professores de Inglês) que divulgou o link do questionário aos seus sócios.

## 5. Procedimentos estatísticos

Optámos pelo tratamento estatístico através do programa IBM SPSS Statistics 21, que permitiu a análise descritiva dos dados.

## 6. Cronograma

Com a preocupação de cumprir a data definida para a entrega deste trabalho e de modo a permitir uma melhor organização, foi elaborado um cronograma, que a seguir se apresenta.

Fases						
	fevereiro	março	abril	maio	junho	julho
escolha do tema	x					
consulta bibliográfica	x	x	x	x		
redação provisória			x	x	x	
elaboração do questionário				x		
aplicação do questionário					x	
tratamento estatístico dos dados					x	x
discussão dos resultados obtidos						x
revisão e redação final						x



## Capítulo 3

# **Apresentação dos resultados**

Os resultados relativos a cada questão serão apresentados recorrendo a um gráfico com os dados percentuais e a uma tabela com os dados relativos à frequência das respostas.

Gráfico 1 – Género

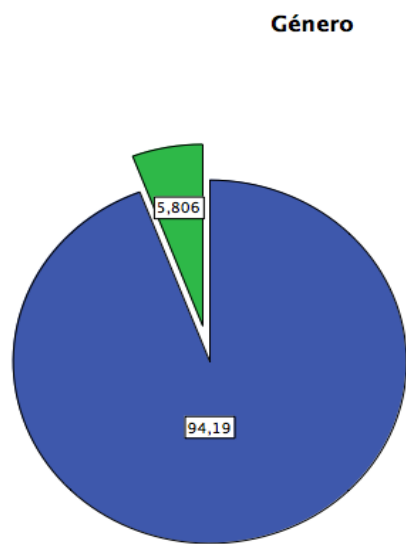


Tabela 1

Género				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
feminino	146	94,2	94,2	94,2
Valid masculino	9	5,8	5,8	100,0
Total	155	100,0	100,0	

A observação do gráfico e da tabela 1 permite-nos verificar que 94,2% (n=146) dos inquiridos são do género feminino e 5,8% (n=9) são do género masculino.

Gráfico 2 – Idade

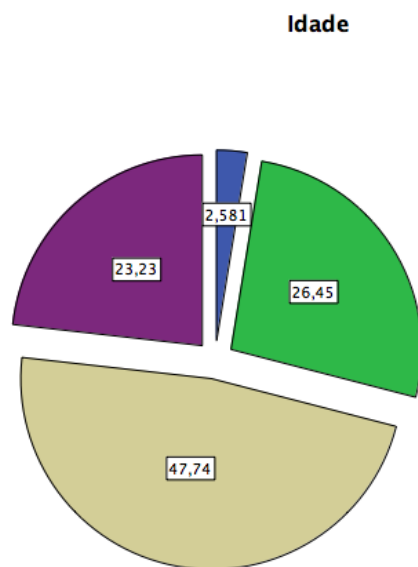


Tabela 2

Idade				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
menos de 30	4	2,6	2,6	2,6
entre 31 e 39	41	26,5	26,5	29,0
Valid entre 40 e 49	74	47,7	47,7	76,8
mais de 50	36	23,2	23,2	100,0
Total	155	100,0	100,0	

A análise do gráfico e da tabela 2 demonstra que 47,7% (n=74) dos respondentes ao questionário se situam na faixa etária entre os 40 e os 49 anos, 26,5% (n=41) na faixa etária entre os 31 e os 39 anos, 23,2% (n=36) tem mais de 50 anos e apenas 2,6% (n=4) tem menos de 30 anos.

Gráfico 3 – Tempo de serviço

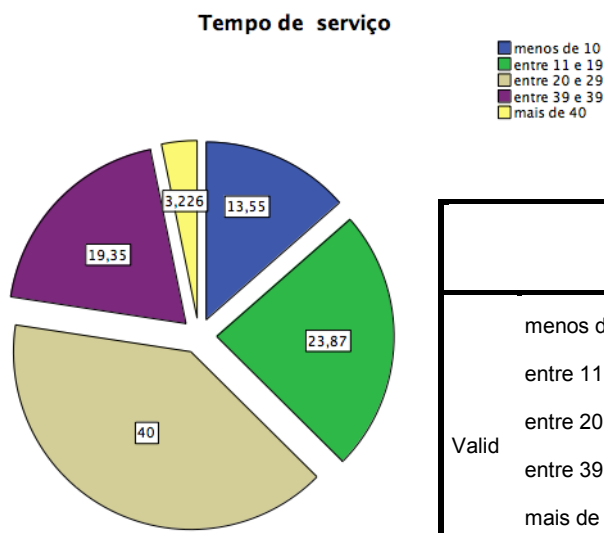


Tabela 3

Tempo de serviço				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
menos de 10	21	13,5	13,5	13,5
entre 11 e 19	37	23,9	23,9	37,4
entre 20 e 29	62	40,0	40,0	77,4
entre 30 e 39	30	19,4	19,4	96,8
mais de 40	5	3,2	3,2	100,0
Total	155	100,0	100,0	

O gráfico e a tabela 3 revelam-nos o tempo de serviço da nossa amostra. Assim, 40% (n=62) dos professores de Inglês que responderam ao questionário tem entre 20 e 29 anos de serviço. O grupo que se segue é o dos docentes que apresentam entre 11 a 19 anos de serviço com 23,9% (n=37). Com 13,5% (n=21), aparece o grupo de professores com menos de 10 anos de serviço, logo seguido daquele que tem entre 30 e 39 anos de serviço, com 19,4% (n=30). Por fim, apresentam-se em menor número os professores com mais tempo de serviço, ou seja, apenas 3,2% (n=5) da nossa amostra são constituídos por docentes com mais de 40 anos de serviço.

Gráfico 4 – Habilitações

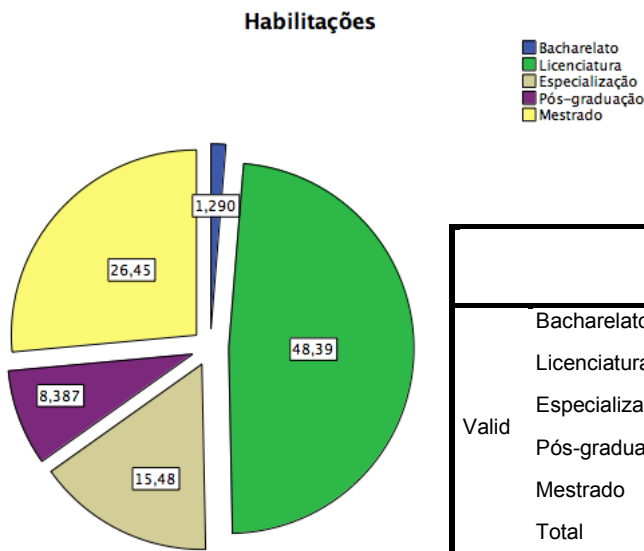


Tabela 4

Habilitações				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Bacharelato	2	1,3	1,3	1,3
Licenciatura	75	48,4	48,4	49,7
Especialização	24	15,5	15,5	65,2
Pós-graduação	13	8,4	8,4	73,5
Mestrado	41	26,5	26,5	100,0
Total	155	100,0	100,0	

O gráfico e a tabela 4 permitem-nos ver que, no que se refere às habilitações dos professores de Inglês que responderam ao inquérito, a maioria, 48,4% (n=75), tem uma licenciatura e 26,5% (n=41) realizou o mestrado. Para além da formação base, 15,5% (n=24) afirma ter uma especialização e 8,4% (n=13) uma pós-graduação. Apenas 1,3% (n=2) dos professores tem um bacharelato. Nenhum dos respondentes apresenta um doutoramento (0%).

Gráfico 5 – Ciclo que leciona

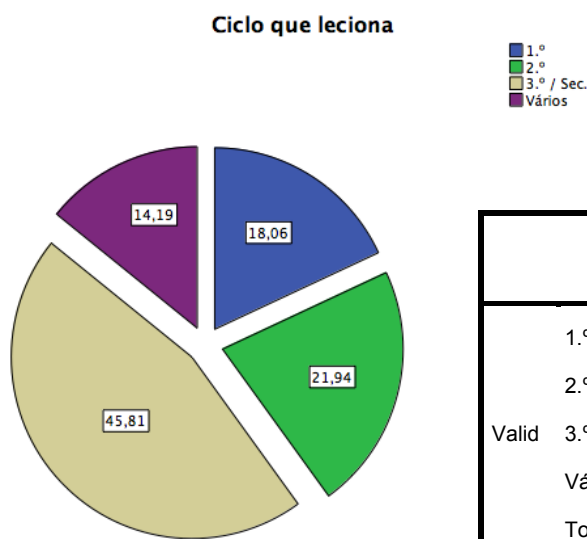


Tabela 5

Ciclo que leciona				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1.º	28	18,1	18,1	18,1
2.º	34	21,9	21,9	40,0
Valid 3.º / Sec.	71	45,8	45,8	85,8
Vários	22	14,2	14,2	100,0
Total	155	100,0	100,0	

O gráfico e a tabela 5 permitem-nos observar que 45,8% (n=71) da nossa amostra leciona ao 3.º ciclo e ao ensino secundário. Segue-se o grupo que leciona ao 2.º ciclo, com 21,9% (n=34). Com 18,1% (n=28), encontramos os professores que lecionam ao 1.º ciclo. Finalmente, com 14,2% (n=22), aparecem os docentes que lecionam vários ciclos.

Gráfico 6 – Já teve alunos com dislexia

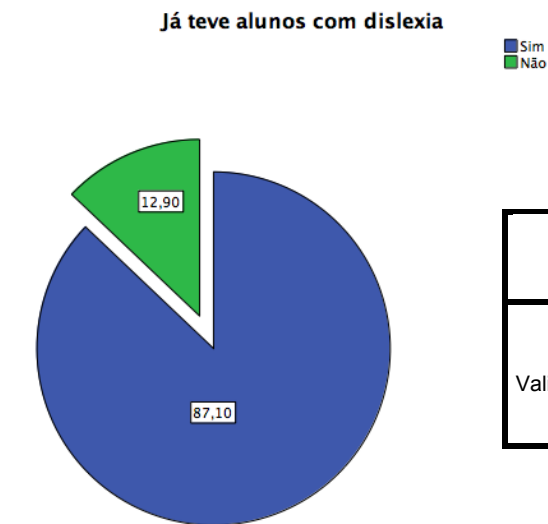


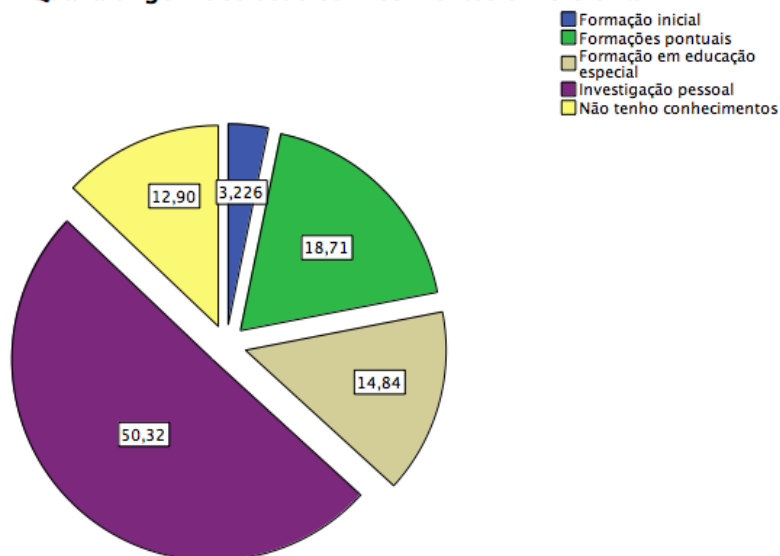
Tabela 6

Já teve alunos com dislexia				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sim	135	87,1	87,1	87,1
Valid Não	20	12,9	12,9	100,0
Total	155	100,0	100,0	

Como é possível ver no gráfico e na tabela 6, a grande maioria dos professores que respondeu ao questionário, 87,1% (n=135), já teve alunos com dislexia. Apenas 12,9% (n=20) dos respondentes não teve alunos com esta perturbação.

**Gráfico 7 – Qual a origem dos seus conhecimentos sobre dislexia?**

**Qual a origem dos seus conhecimentos em dislexia**



**Tabela 7**

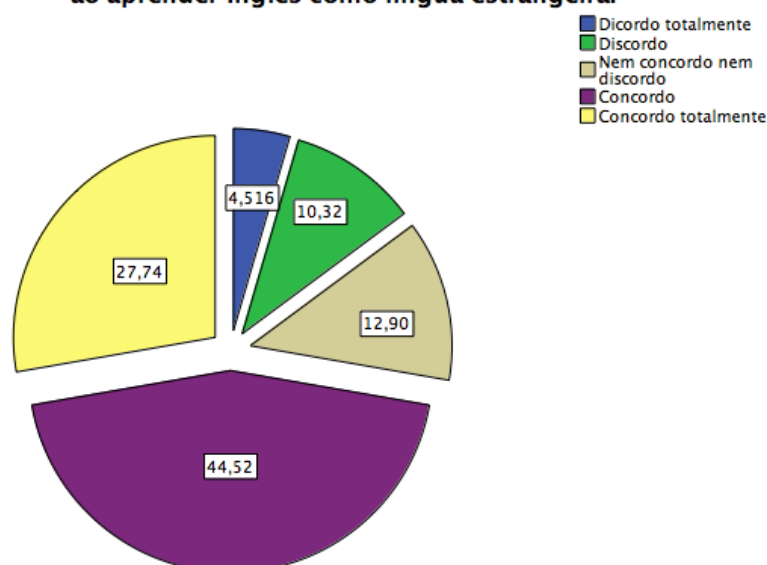
**Qual a origem dos seus conhecimentos em dislexia**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Formação inicial	5	3,2	3,2	3,2
Formações pontuais	29	18,7	18,7	21,9
Formação em educ. especial	23	14,8	14,8	36,8
Investigação pessoal	78	50,3	50,3	87,1
Não tenho conhecimentos	20	12,9	12,9	100,0
Total	155	100,0	100,0	

Como é possível verificar no gráfico e na tabela 7, relativamente à origem dos conhecimentos nesta temática, 50,3% (n=78) dos docentes admite ter efetuado investigação pessoal sobre o assunto, 18,7% (n=29) dos inquiridos revela ter frequentado formações sobre a matéria. Além disso, 14,8% (n=23) afirma que obteve os conhecimentos na área através de formação em educação especial. 12,9% (n=20) reconhece não ter conhecimentos na matéria. Apenas 3,2% (n=5) dos professores tratou a problemática da dislexia durante a sua formação inicial.

**Gráfico 8 - Estou consciente das dificuldades que um aluno disléxico experimenta ao aprender Inglês como língua estrangeira.**

**1. Estou consciente das dificuldades que um aluno disléxico experimenta ao aprender Inglês como língua estrangeira.**



**Tabela 8**

**1. Estou consciente das dificuldades que um aluno disléxico experimenta ao aprender Inglês como língua estrangeira.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Dicordo totalmente	7	4,5	4,5	4,5
Discordo	16	10,3	10,3	14,8
Nem concordo nem discordo	20	12,9	12,9	27,7
Concordo	69	44,5	44,5	72,3
Concordo totalmente	43	27,7	27,7	100,0
Total	155	100,0	100,0	

O gráfico e a tabela 8 permitem ver que 44,5% (n=69) dos inquiridos concorda com a afirmação 'Estou consciente das dificuldades que um aluno disléxico experimenta ao aprender Inglês como língua estrangeira'. De uma forma ainda mais convicta, responderam 27,7% (n=43) dos inquiridos ao afirmarem que concordam totalmente. Por outro lado, 12,9% (n=20) nem concorda nem discorda, 10,3% (n=16) discorda e 4,5% (n=7) discorda totalmente.

Gráfico 9 - As crianças com dislexia têm dificuldades intelectuais.

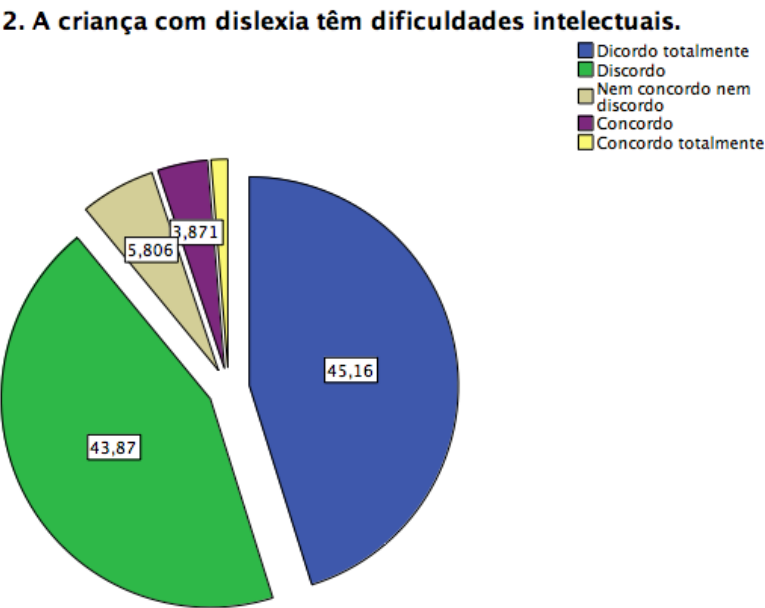


Tabela 9

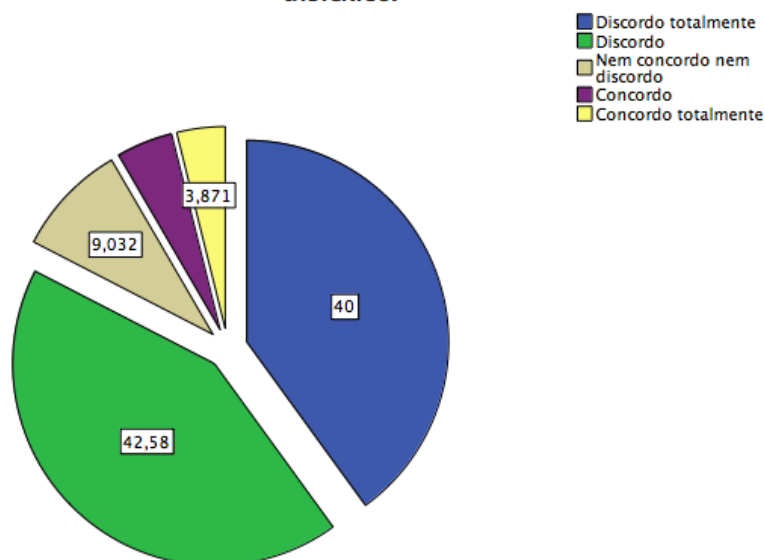
2. A criança com dislexia têm dificuldades intelectuais.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	70	45,2	45,2	45,2
Discordo	68	43,9	43,9	89,0
Nem concordo nem discordo	9	5,8	5,8	94,8
Concordo	6	3,9	3,9	98,7
Concordo totalmente	2	1,3	1,3	100,0
Total	155	100,0	100,0	

Como podemos verificar no gráfico e na tabela 9, à questão ‘As crianças com dislexia têm dificuldades intelectuais’, 45,2% (n=70) dos professores responderam ‘discordo totalmente’ e 43,9% (n=68) ‘discordo’, 5,8% (n=9) respondeu ‘nem concordo nem discordo’, 3,9% (n=6) respondeu ‘concordo’, 1,3% (n=2) afirmou concordar totalmente com a afirmação.

**Gráfico 10 – A correspondência grafema-fonema não levanta problemas ao aluno dislético.**

**3. A correspondência grafema-fonema não levanta problemas ao aluno dislético.**



**Tabela 10**

**3. A correspondência grafema-fonema não levanta problemas ao aluno dislético.**

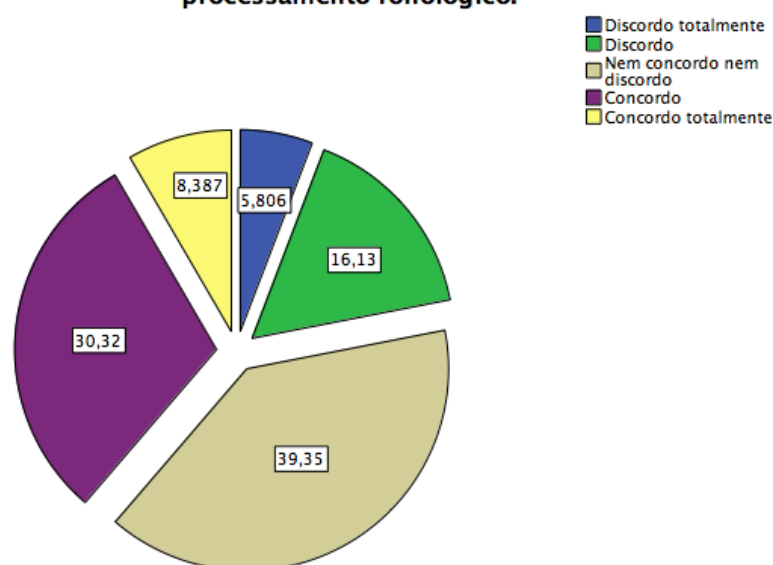
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo totalmente	62	40,0	40,0	40,0
Discordo	66	42,6	42,6	82,6
Nem concordo nem discordo	14	9,0	9,0	91,6
Concordo	7	4,5	4,5	96,1
Concordo totalmente	6	3,9	3,9	100,0
Total	155	100,0	100,0	

Pela observação do gráfico e da tabela 10, podemos ver que 42,6% (n=66) dos professores revela discordar e 40% (n=62) discordar totalmente que a correspondência grafema-fonema não levante problemas ao aluno dislético. Por outro lado, 9% (n=14) dos inquiridos nem concorda nem discorda com esta afirmação, 4,5% (n=7) concorda e 3,9% (n=6) concorda totalmente.



**Gráfico 11 - Uma das causas da dislexia relaciona-se com um défice no processamento fonológico.**

**4. Uma das causas da dislexia relaciona-se com um défice no processamento fonológico.**



**Tabela 11**

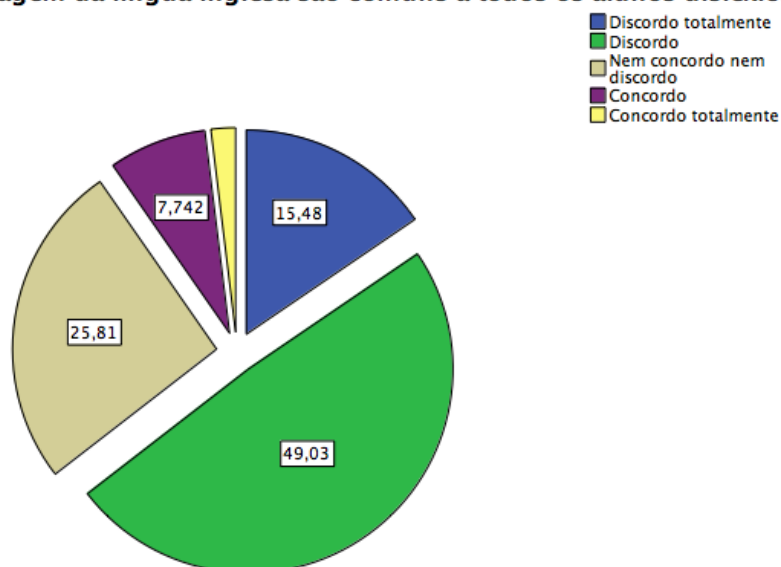
**4. Uma das causas da dislexia relaciona-se com um défice no processamento fonológico.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo totalmente	9	5,8	5,8	5,8
Discordo	25	16,1	16,1	21,9
Nem concordo nem discordo	61	39,4	39,4	61,3
Concordo	47	30,3	30,3	91,6
Concordo totalmente	13	8,4	8,4	100,0
Total	155	100,0	100,0	

O gráfico e a tabela 11 permitem-nos ver que 39,4% (n=61) dos professores nem concorda nem discorda com a afirmação 'Uma das causas da dislexia relaciona-se com um défice no processamento fonológico'. Em contrapartida, 30,3% (n=47) afirmou que concorda e 8,4% (n=13) concorda totalmente. No polo oposto, 16,1% (n=25) da amostra discorda e apenas 5,8% (n=9) afirma discordar totalmente.

**Gráfico 12 - As dificuldades que um determinado aluno disléxico manifesta na aprendizagem da língua inglesa são comuns a todos os alunos disléxicos.**

**5. As dificuldades que um determinado aluno disléxico manifesta na aprendizagem da língua inglesa são comuns a todos os alunos disléxicos.**



**Tabela 12**

**5. As dificuldades que um determinado aluno disléxico manifesta na aprendizagem da língua inglesa são comuns a todos os alunos disléxicos.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo totalmente	24	15,5	15,5	15,5
Discordo	76	49,0	49,0	64,5
Nem concordo nem discordo	40	25,8	25,8	90,3
Concordo	12	7,7	7,7	98,1
Concordo totalmente	3	1,9	1,9	100,0
Total	155	100,0	100,0	

O gráfico e a tabela 12 mostram que 49% (n=76) dos docentes revela discordar que as dificuldades que um determinado aluno disléxico manifesta na aprendizagem da língua inglesa são comuns a todos os alunos disléxicos. Por outro lado, 25,8% (n=40) dos inquiridos nem concorda nem discorda com esta afirmação, 15,5% (n=24) dos professores discorda totalmente, 7,7% (n=12) dos professores concorda e 1,9% (n=3) dos professores concorda totalmente com esta afirmação.

Gráfico 13 - Estratégias que envolvam os vários sentidos simultaneamente não funcionam com o aluno dislético.

6. Estratégias que envolvam os vários sentidos simultaneamente não funcionam com o aluno dislético.

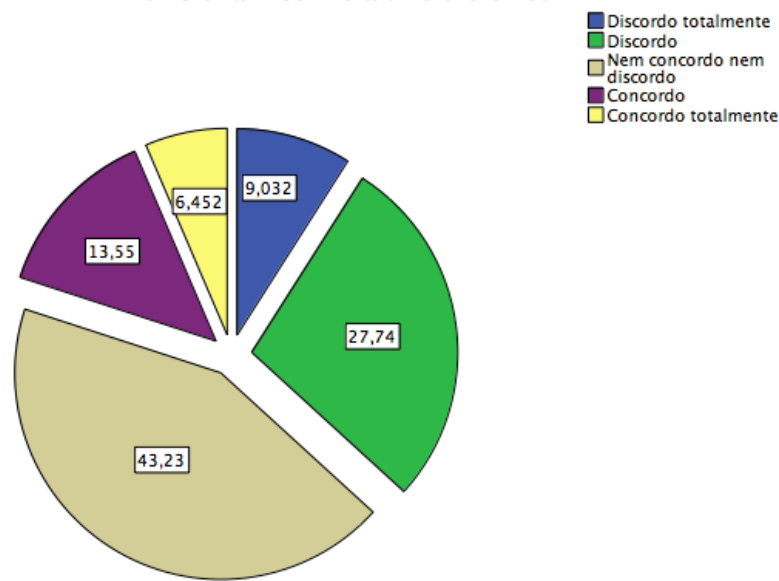


Tabela 13

6. Estratégias que envolvam os vários sentidos simultaneamente não funcionam com o aluno dislético.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo totalmente	14	9,0	9,0	9,0
Discordo	43	27,7	27,7	36,8
Nem concordo nem discordo	67	43,2	43,2	80,0
Concordo	21	13,5	13,5	93,5
Concordo totalmente	10	6,5	6,5	100,0
Total	155	100,0	100,0	

Relativamente à afirmação “Estratégias que envolvam os vários sentidos simultaneamente não funcionam com o aluno dislético”, o gráfico e a tabela 13 revelam-nos que 43,2% (n=67) dos inquiridos nem concorda nem discorda, 27,7% (n=43) discorda, 13,5% (n=21) concorda, 9% (n=14) discorda totalmente e 6,5% (n=10) concorda totalmente.

Gráfico 14 - Um aluno com dislexia memoriza vocabulário com facilidade.

## 7. Um aluno com dislexia memoriza vocabulário com facilidade.

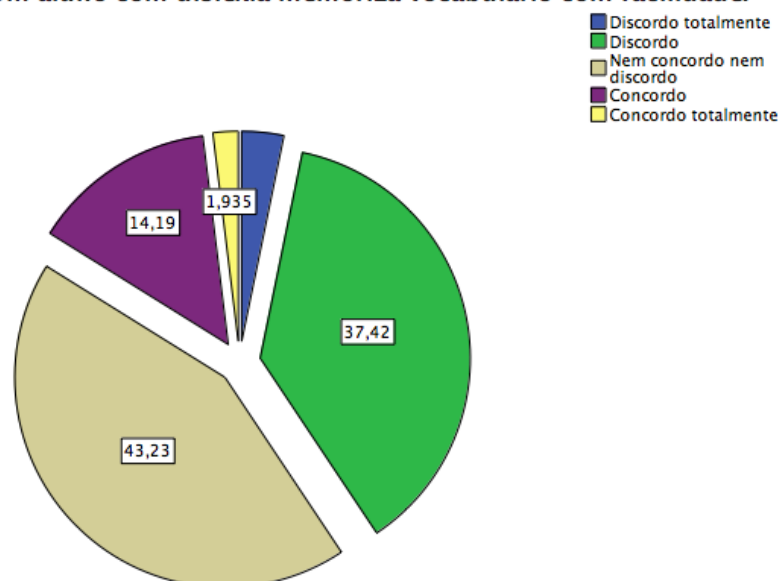


Tabela 14

## 7. Um aluno com dislexia memoriza vocabulário com facilidade.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo totalmente	5	3,2	3,2	3,2
Discordo	58	37,4	37,4	40,6
Nem concordo nem discordo	67	43,2	43,2	83,9
Concordo	22	14,2	14,2	98,1
Concordo totalmente	3	1,9	1,9	100,0
Total	155	100,0	100,0	

O gráfico e a tabela 14 demonstram que 43,2% (n=67) dos professores de Inglês nem concorda nem discorda com a afirmação 'Um aluno com dislexia memoriza vocabulário com facilidade', 37,4% (n=58) discorda, 14,2% (n=22) concorda, 3,2% (n=5) discorda totalmente e 1,9% (n=3) concorda totalmente.

Gráfico 15 - A língua inglesa levanta mais problemas aos alunos disléxicos por ser uma língua opaca.

8. A língua inglesa levanta mais problemas aos alunos disléxicos por ser uma língua opaca.

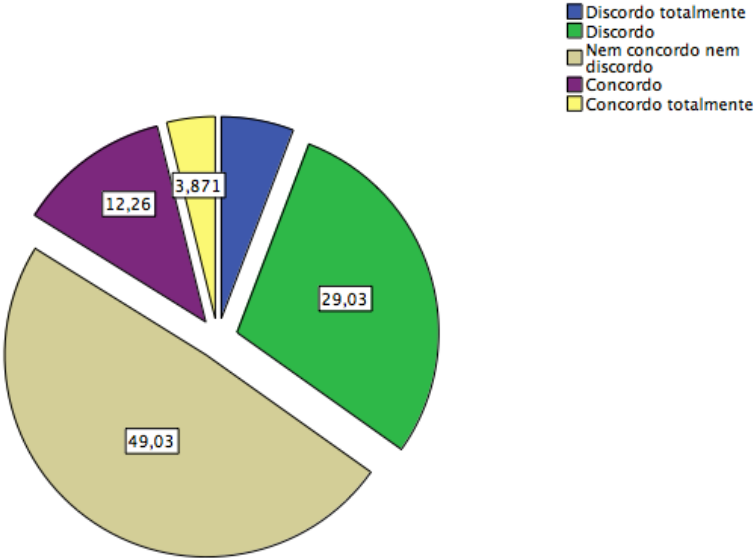


Tabela 15

8. A língua inglesa levanta mais problemas aos alunos disléxicos por ser uma língua opaca.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo totalmente	9	5,8	5,8	5,8
Discordo	45	29,0	29,0	34,8
Nem concordo nem discordo	76	49,0	49,0	83,9
Concordo	19	12,3	12,3	96,1
Concordo totalmente	6	3,9	3,9	100,0
Total	155	100,0	100,0	

No gráfico e na tabela 15 podemos ver que 49% (n=76) nem concorda nem discorda com a afirmação ‘A língua inglesa levanta mais problemas aos alunos disléxicos por ser uma língua opaca’. Enquanto que 29% (n=45) dos professores de Inglês discorda com esta afirmação, 12,3% (n=19) concorda e 3,9% (n=6) concorda totalmente. Apenas 5,8% (n=9) discorda totalmente.

Gráfico 16 - A par com a dislexia, a criança pode apresentar disortografia, disgrafia, discalculia e PHDA (perturbação da hiperatividade e défice de atenção).

9. A par com a dislexia, a criança pode apresentar disortografia, disgrafia, discalculia e PHDA (perturbação da hiperatividade e défice de atenção).

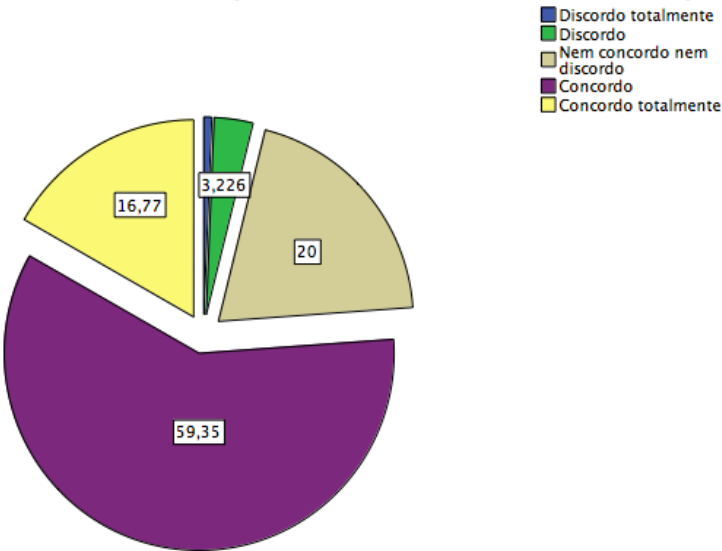


Tabela 16

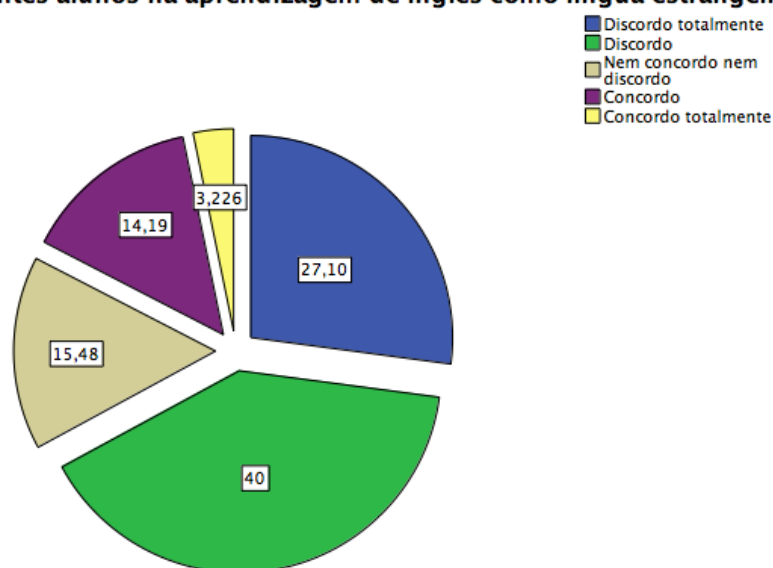
9. A par com a dislexia, a criança pode apresentar disortografia, disgrafia, discalculia e PHDA (perturbação da hiperatividade e défice de atenção).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo totalmente	1	,6	,6	,6
Discordo	5	3,2	3,2	3,9
Nem concordo nem discordo	31	20,0	20,0	23,9
Concordo	92	59,4	59,4	83,2
Concordo totalmente	26	16,8	16,8	100,0
Total	155	100,0	100,0	

No gráfico e na tabela 16, é possível observar que, dos inquiridos, 59,4% (n=92) revelou concordar e 16,8% (n=26) concordar totalmente com a questão ‘A par com a dislexia, a criança pode apresentar disortografia, disgrafia, discalculia e PHDA (perturbação da hiperatividade e défice de atenção)’. Porém, 20% (n=31) afirmou nem concordar nem discordar. Uma percentagem pouco significativa, 3,2% (n=5), discorda e 0,6% (n=1) discorda totalmente com a afirmação.

**Gráfico 17 - Não entendo que um aluno com dislexia tenha mais dificuldades que os restantes alunos na aprendizagem de Inglês como língua estrangeira.**

**10. Não entendo que um aluno com dislexia tenha mais dificuldades que os restantes alunos na aprendizagem de Inglês como língua estrangeira.**



**Tabela 17**

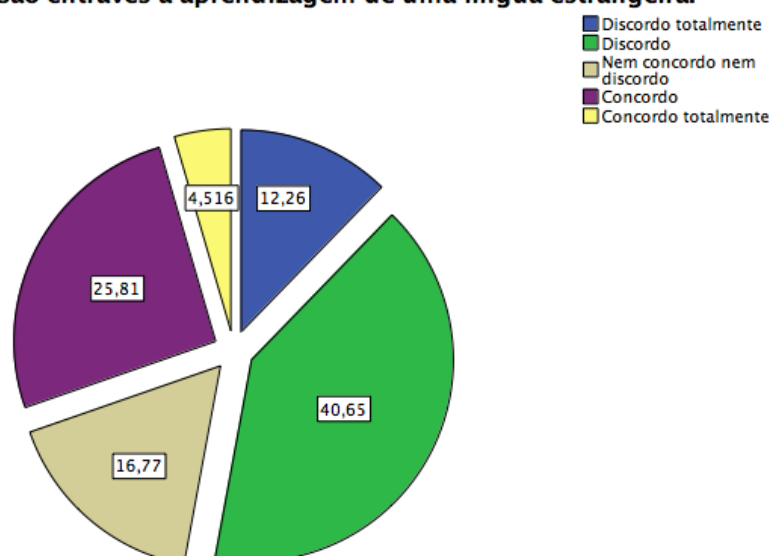
**10. Não entendo que um aluno com dislexia tenha mais dificuldades que os restantes alunos na aprendizagem de Inglês como língua estrangeira.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo totalmente	42	27,1	27,1	27,1
Discordo	62	40,0	40,0	67,1
Nem concordo nem discordo	24	15,5	15,5	82,6
Concordo	22	14,2	14,2	96,8
Concordo totalmente	5	3,2	3,2	100,0
Total	155	100,0	100,0	

Pela observação do gráfico e da tabela 17, percebemos que 40% (n=62) dos professores inquiridos discorda e 27,1% (n=42) discorda totalmente com a afirmação 'Não entendo que um aluno com dislexia tenha mais dificuldades que os restantes alunos na aprendizagem de Inglês como língua estrangeira'. Por sua vez, 15,5% (n=24) dos docentes nem concorda nem discorda, 14,2% (n=22) concorda e 3,2% (n=5) concorda totalmente com a afirmação.

**Gráfico 18 – As dificuldades sentidas pelo aluno disléxico na língua materna não são entraves à aprendizagem de uma língua estrangeira.**

**11. As dificuldades sentidas pelo aluno disléxico na língua materna não são entraves à aprendizagem de uma língua estrangeira.**



**Tabela 18**

**11. As dificuldades sentidas pelo aluno disléxico na língua materna não são entraves à aprendizagem de uma língua estrangeira.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo totalmente	19	12,3	12,3	12,3
Discordo	63	40,6	40,6	52,9
Nem concordo nem discordo	26	16,8	16,8	69,7
Concordo	40	25,8	25,8	95,5
Concordo totalmente	7	4,5	4,5	100,0
Total	155	100,0	100,0	

No gráfico e na tabela 18, vemos que uma percentagem significativa de professores, mais concretamente, 40,6% (n=63) respondeu que discordava e 12,3% (n=19) respondeu que discordava totalmente com a afirmação 'As dificuldades sentidas pelo aluno disléxico na língua materna não são entraves à aprendizagem de uma língua estrangeira'. Por seu turno, 25,8% (n=40) dos professores concorda com esta afirmação e 4,5% (n=7) concorda totalmente. Por fim, 16,8% (n=26) nem concorda nem discorda.



Gráfico 19 - A incidência da dislexia é a mesma em todas as línguas.

12. A incidência da dislexia é a mesma em todas as línguas.

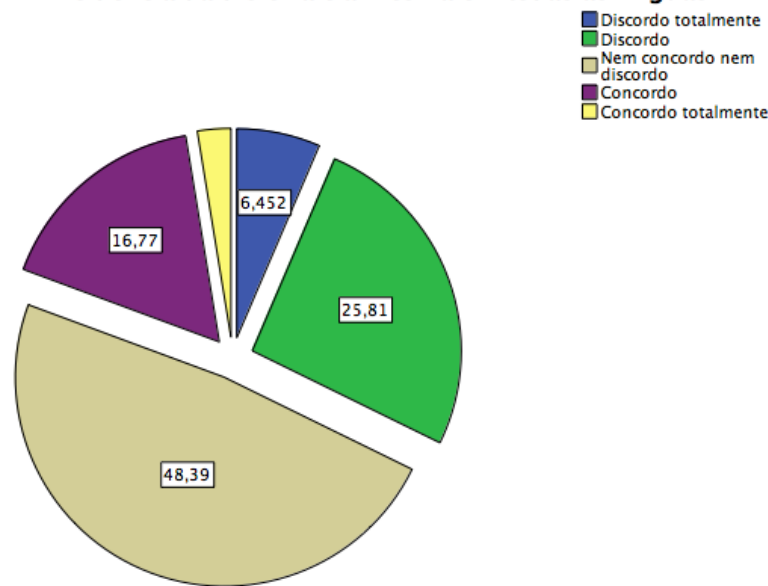


Tabela 19

12. A incidência da dislexia é a mesma em todas as línguas.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo totalmente	10	6,5	6,5	6,5
Discordo	40	25,8	25,8	32,3
Nem concordo nem discordo	75	48,4	48,4	80,6
Concordo	26	16,8	16,8	97,4
Concordo totalmente	4	2,6	2,6	100,0
Total	155	100,0	100,0	

No gráfico e na tabela 19 é-nos possível observar que 48,4% (n=75) dos inquiridos revelaram nem concordar nem discordar com a afirmação ‘A incidência da dislexia é a mesma em todas as línguas’. Por outro lado, 25,8% (n=40) dos professores de Inglês discordam com esta questão. Porém, 16,8% (n=26) concorda e 2,6% (n=4) concorda totalmente com a afirmação. Por fim, 6,5% (n=10) discorda totalmente.

Gráfico 20 - A dislexia mantém-se ao longo da vida.

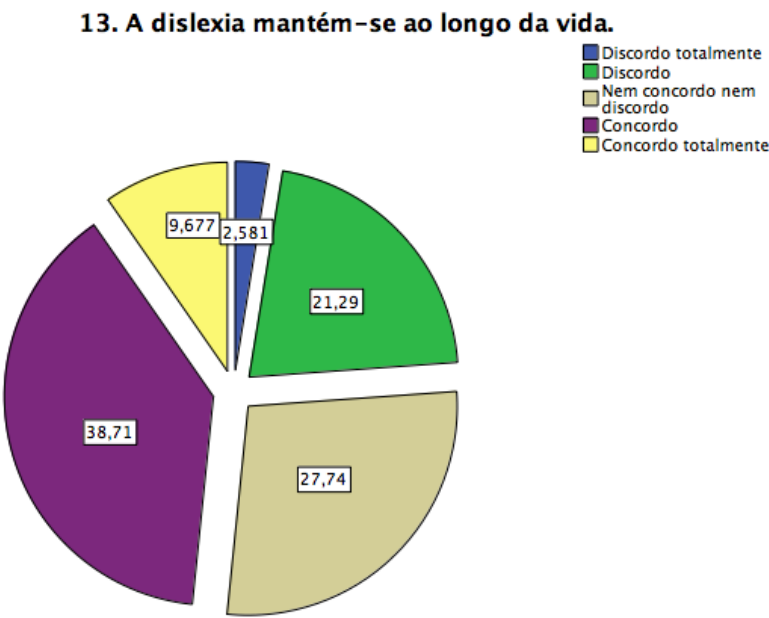


Tabela 20

13. A dislexia mantém-se ao longo da vida.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo totalmente	4	2,6	2,6	2,6
Discordo	33	21,3	21,3	23,9
Nem concordo nem discordo	43	27,7	27,7	51,6
Concordo	60	38,7	38,7	90,3
Concordo totalmente	15	9,7	9,7	100,0
Total	155	100,0	100,0	

Relativamente a esta questão, o gráfico e a tabela 20 revelam que 38,7% (n=60) dos professores concorda e 9,7% (n=15) concorda totalmente que a dislexia se mantém ao longo da vida. No entanto, 27,7% (n=43) afirma nem concordar nem discordar, 21,3% (n=33) discorda e 2,6% (n=4) discorda totalmente.

Gráfico 21 - A criança disléxica terá mais ou menos dificuldades na aprendizagem de uma língua conforme a regularidade na correspondência grafema-fonema dessa língua.

14. A criança disléxica terá mais ou menos dificuldades na aprendizagem de uma língua conforme a regularidade na correspondência grafema-fonema dessa língua.

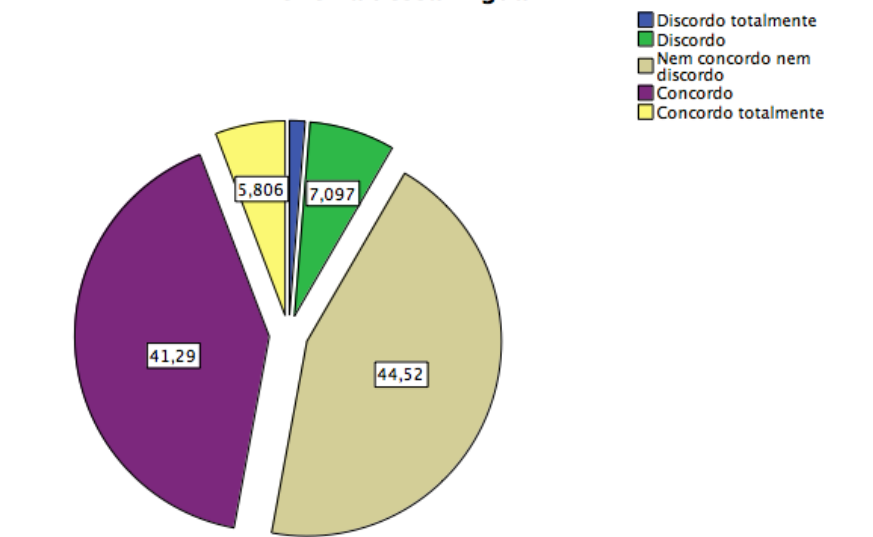


Tabela 21

14. A criança disléxica terá mais ou menos dificuldades na aprendizagem de uma língua conforme a regularidade na correspondência grafema-fonema dessa língua.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo totalmente	2	1,3	1,3	1,3
Discordo	11	7,1	7,1	8,4
Nem concordo nem discordo	69	44,5	44,5	52,9
Concordo	64	41,3	41,3	94,2
Concordo totalmente	9	5,8	5,8	100,0
Total	155	100,0	100,0	

Como podemos ver no gráfico e na tabela 21, a resposta mais frequente à questão ‘A criança disléxica terá mais ou menos dificuldades na aprendizagem de uma língua conforme a regularidade na correspondência grafema-fonema dessa língua’ foi ‘nem concordo nem concordo’ com 44,5% (n=69). Segue-se o grupo de professores que respondeu que concordava, com 41,3% (n=64). Com 7,1% (n=11) aparece o grupo daqueles que discorda com a afirmação, seguido do grupo que concorda totalmente, com 5,8% (n=9). Por fim, encontra-se o grupo dos docentes que discordam totalmente com a afirmação, com 1,3% (n=2).

Gráfico 22 - Acredito que, com estratégias adequadas, um aluno disléxico consegue atingir o mesmo nível de proficiência linguística em Inglês que um aluno sem dislexia.

15. Acredito que, com estratégias adequadas, um aluno disléxico consegue atingir o mesmo nível de proficiência linguística em Inglês que um aluno sem dislexia.

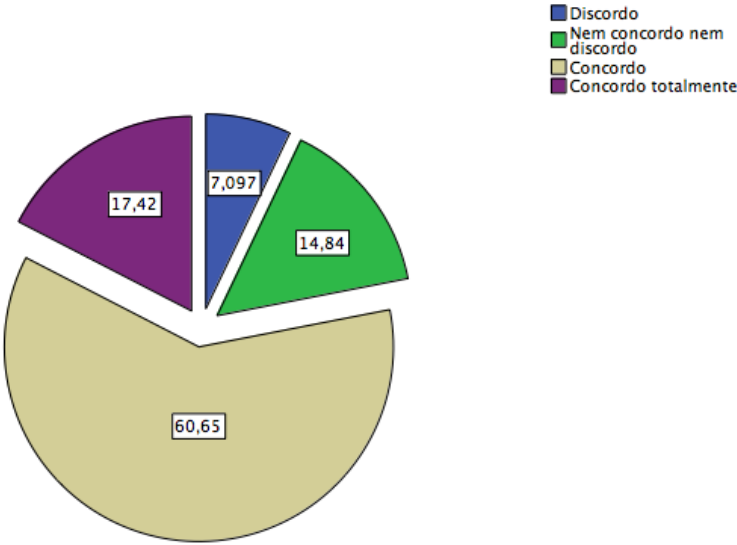
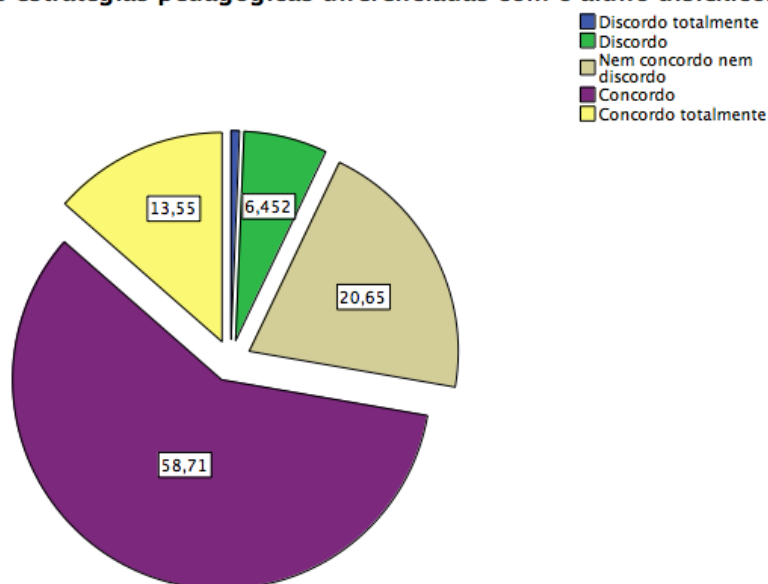


Tabela 22

15. Acredito que, com estratégias adequadas, um aluno disléxico consegue atingir o mesmo nível de proficiência linguística em Inglês que um aluno sem dislexia.

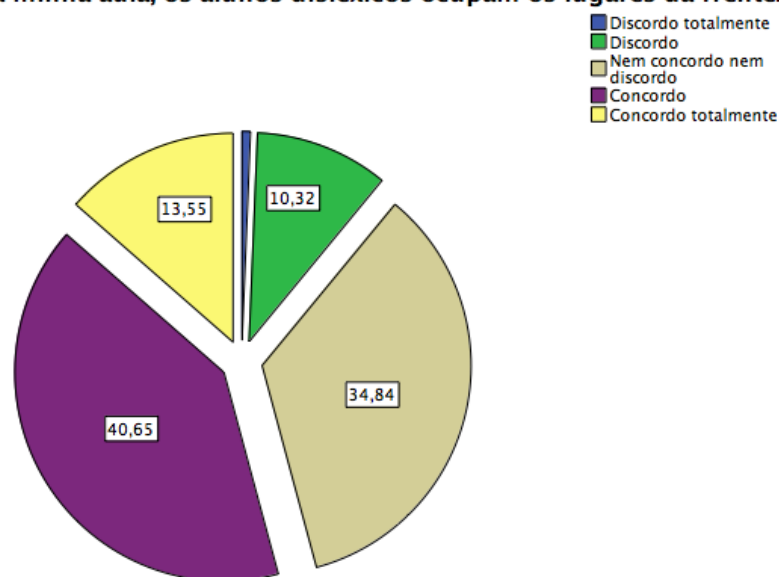
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo	11	7,1	7,1	7,1
Nem concordo nem discordo	23	14,8	14,8	21,9
Valid Concordo	94	60,6	60,6	82,6
Concordo totalmente	27	17,4	17,4	100,0
Total	155	100,0	100,0	

O gráfico e a tabela 22 mostram-nos que à questão ‘Acredito que, com estratégias adequadas, um aluno disléxico consegue atingir o mesmo nível de proficiência linguística em Inglês que um aluno sem dislexia’, 60,6% (n=94) respondeu ‘concordo’ e 17,4% (n=27) respondeu ‘concordo totalmente’. Em contrapartida, 14,8% (n=23) nem concorda nem discorda e 7,1% (n=11) discorda.

**Gráfico 23 - Uso estratégias pedagógicas diferenciadas com o aluno disléxico.****16. Uso estratégias pedagógicas diferenciadas com o aluno disléxico.****Tabela 23****16. Uso estratégias pedagógicas diferenciadas com o aluno disléxico.**

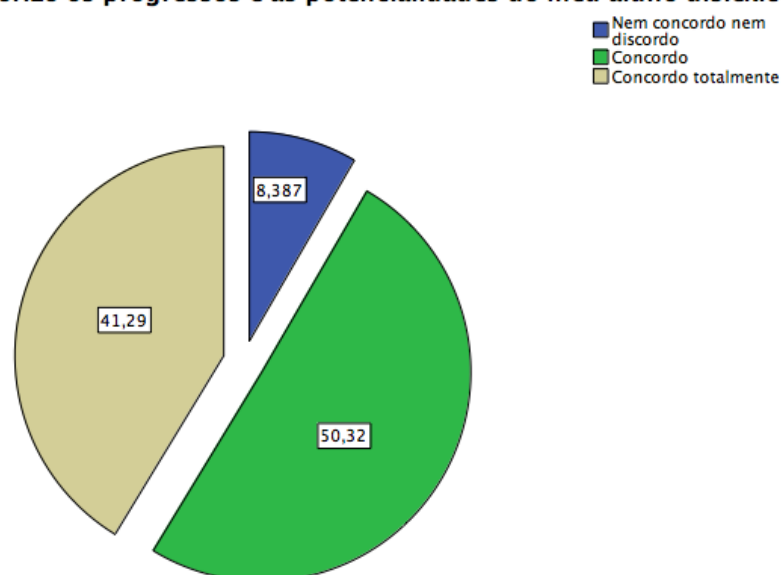
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo totalmente	1	,6	,6	,6
Discordo	10	6,5	6,5	7,1
Nem concordo nem discordo	32	20,6	20,6	27,7
Concordo	91	58,7	58,7	86,5
Concordo totalmente	21	13,5	13,5	100,0
Total	155	100,0	100,0	

Como podemos ver no gráfico e na tabela 23, a maioria dos professores, em concreto, 58,7% (n=91), concorda e 13,5% (n=21) concorda totalmente com a afirmação 'Uso estratégias pedagógicas diferenciadas com o aluno disléxico'. Por outro lado, 20,6% (n=32) nem concorda nem discorda, uma percentagem de 6,5% (n=10) discorda e de 0,6% (n=1) discorda totalmente.

**Gráfico 24 - Na minha aula, os alunos disléxicos ocupam os lugares da frente.****17. Na minha aula, os alunos disléxicos ocupam os lugares da frente.****Tabela 24****17. Na minha aula, os alunos disléxicos ocupam os lugares da frente.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo totalmente	1	,6	,6	,6
Discordo	16	10,3	10,3	11,0
Nem concordo nem discordo	54	34,8	34,8	45,8
Concordo	63	40,6	40,6	86,5
Concordo totalmente	21	13,5	13,5	100,0
Total	155	100,0	100,0	

Quanto à posição que o aluno disléxico ocupa na sala de aula, 40,6% (n=63) dos professores de Inglês concordaram e 13,5% (n=21) concordaram totalmente que, nas suas aulas, estes alunos ocupam os lugares da frente. No entanto, 34,8% (n=54) dos inquiridos não concorda nem discorda com esta afirmação. Por último, 10,3% (n=16) dos docentes discorda e 0,6% (n=1) discorda totalmente.

**Gráfico 25 - Valorizo os progressos e as potencialidades do meu aluno disléxico.****18. Valorizo os progressos e as potencialidades do meu aluno disléxico.****Tabela 25****18. Valorizo os progressos e as potencialidades do meu aluno disléxico.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nem concordo nem discordo	13	8,4	8,4	8,4
Concordo	78	50,3	50,3	58,7
Concordo totalmente	64	41,3	41,3	100,0
Total	155	100,0	100,0	

Como é possível ver no gráfico e na tabela 25, os resultados do questionário nesta questão revelam que a maior parte dos professores de Inglês ou concorda, 50,3% (n=78) ou concorda totalmente, 41,3% (n=64) com a afirmação 'Valorizo os progressos e as potencialidades do meu aluno disléxico'. A percentagem daqueles que nem concordam nem discordam é de 8,4% (n=13). Não foi obtida qualquer resposta com a opinião 'discordo' ou 'discordo totalmente' (0%).

Gráfico 26 - Uma das medidas que proponho é a frequência de apoio pedagógico personalizado.

19. Uma das medidas que proponho é a frequência de apoio pedagógico personalizado.

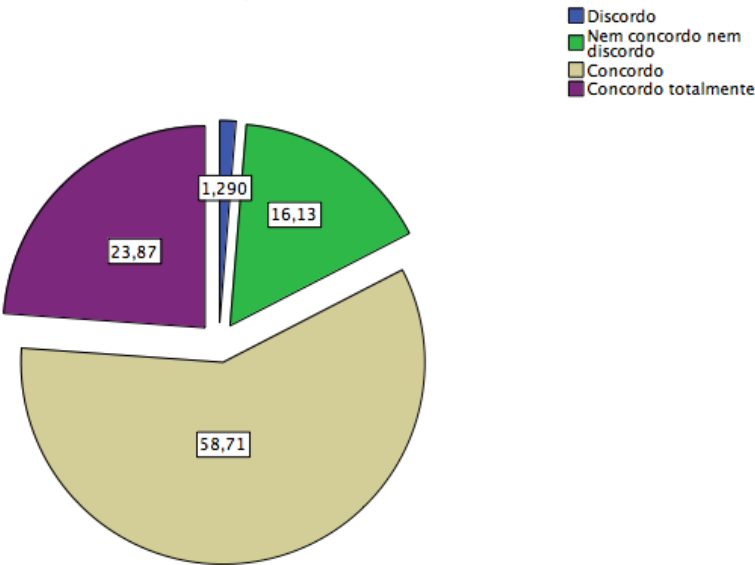


Tabela 26

19. Uma das medidas que proponho é a frequência de apoio pedagógico personalizado.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo	2	1,3	1,3	1,3
Nem concordo nem discordo	25	16,1	16,1	17,4
Valid Concordo	91	58,7	58,7	76,1
Concordo totalmente	37	23,9	23,9	100,0
Total	155	100,0	100,0	

Como podemos ver no gráfico e na tabela 26, à questão ‘Uma das medidas que proponho é a frequência de apoio pedagógico personalizado’, 58,7% (n=91) respondeu ‘concordo’ e 23,9% (n=37) ‘concordo totalmente’. Apenas 16,1% (n=25) dos sujeitos nem concordou nem discordou e 1,3% (n=2) discordou. Nenhum docente (0%) indicou a resposta ‘discordo totalmente’.



Gráfico 27 - Não avalio a ortografia do aluno dislético.

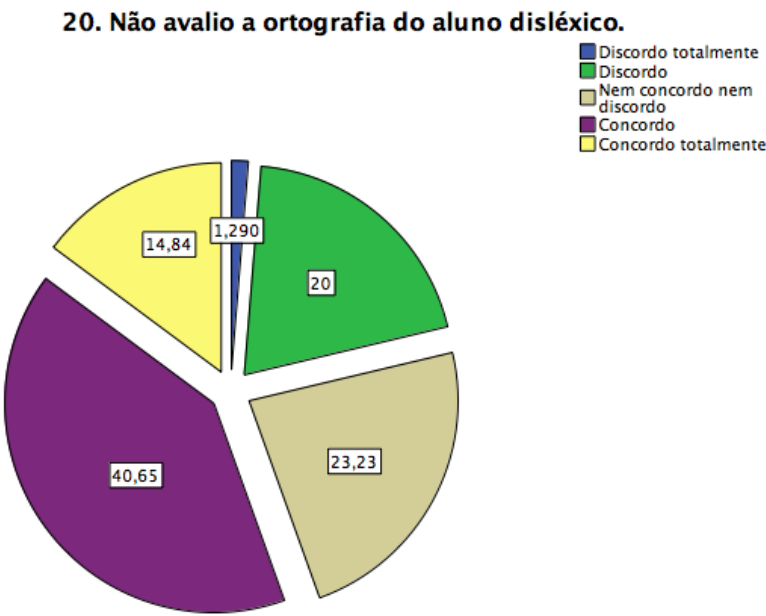


Tabela 27

20. Não avalio a ortografia do aluno dislético.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo totalmente	2	1,3	1,3	1,3
Discordo	31	20,0	20,0	21,3
Nem concordo nem discordo	36	23,2	23,2	44,5
Concordo	63	40,6	40,6	85,2
Concordo totalmente	23	14,8	14,8	100,0
Total	155	100,0	100,0	

O gráfico e a tabela 27 mostram-nos que relativamente à questão ‘Não avalio a ortografia do aluno dislético’, 40,6% (n=63) respondeu ‘concordo’ e 14,8% (n=23) ‘concordo totalmente’. Em contrapartida, 23,2% (n=36) nem concorda nem discorda, 20% (n=31) discorda e 1,3% (n=2) discorda totalmente.

Gráfico 28 - Faço adequações ao currículo do aluno disléxico.

21. Faço adequações ao currículo do aluno disléxico.

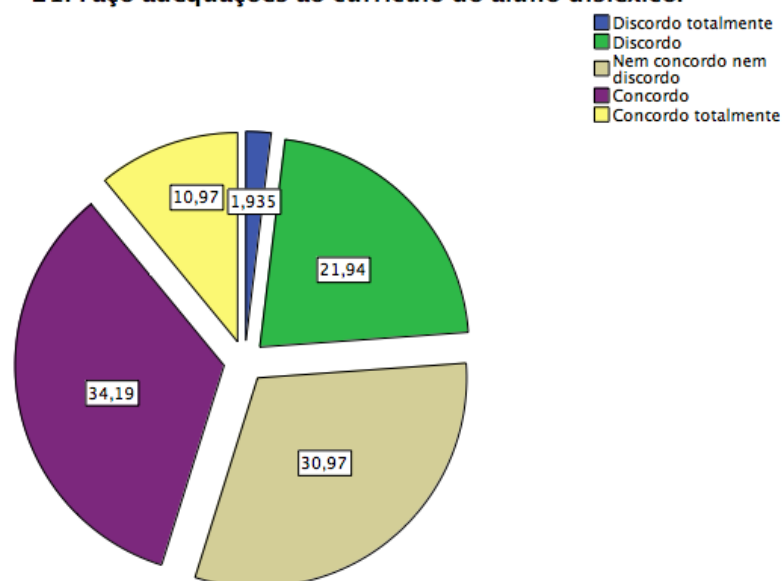
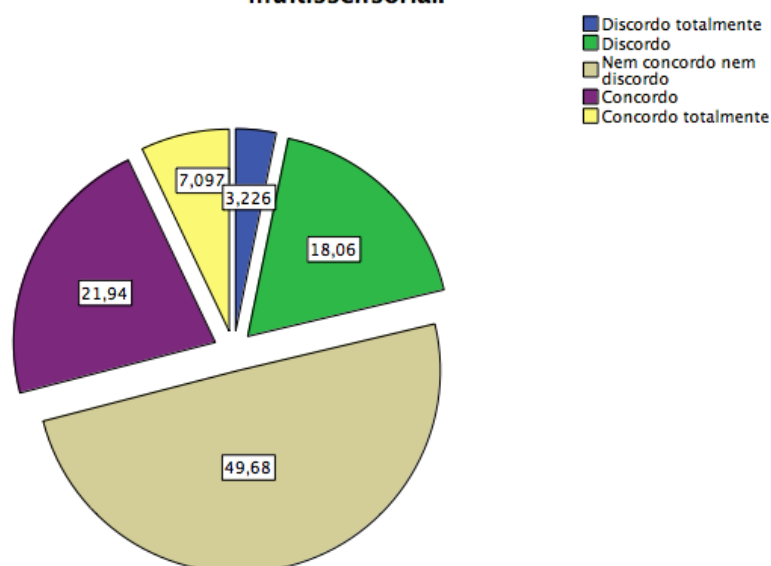


Tabela 28

21. Faço adequações ao currículo do aluno disléxico.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo totalmente	3	1,9	1,9	1,9
Discordo	34	21,9	21,9	23,9
Nem concordo nem discordo	48	31,0	31,0	54,8
Concordo	53	34,2	34,2	89,0
Concordo totalmente	17	11,0	11,0	100,0
Total	155	100,0	100,0	

Através da observação do gráfico e da tabela 28, podemos ver que 34,2% (n=53) dos respondentes indicaram que concordam com a afirmação 'Faço adequações ao currículo do aluno disléxico' e 11% (n=17) respondeu que concorda totalmente. Por outro lado, 31% (n=48) respondeu 'nem concordo nem discordo', 21,9% (n=34) respondeu 'discordo' e 1,9% (n=3) respondeu 'discordo totalmente'

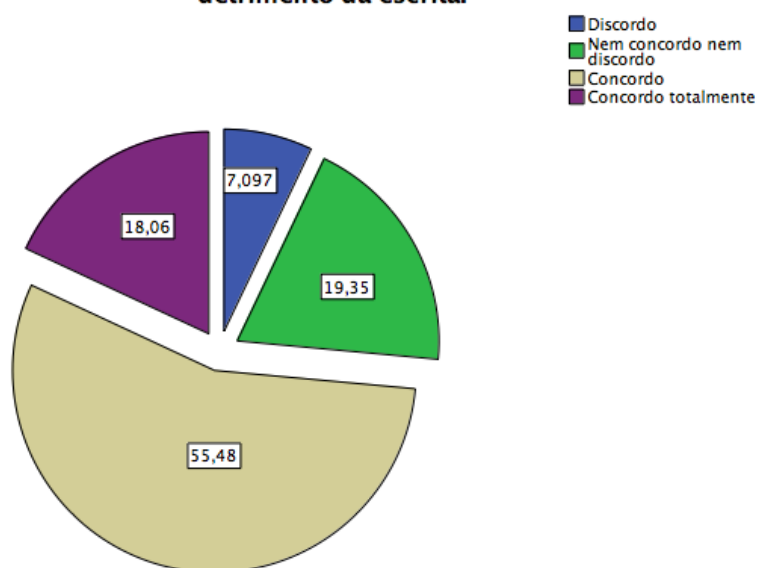
**Gráfico 29 - Utilizo, com frequência, os princípios da aprendizagem multissensorial.****22. Utilizo, com frequência, os princípios da aprendizagem multissensorial.****Tabela 29****22. Utilizo, com frequência, os princípios da aprendizagem multissensorial.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo totalmente	5	3,2	3,2	3,2
Discordo	28	18,1	18,1	21,3
Nem concordo nem discordo	77	49,7	49,7	71,0
Concordo	34	21,9	21,9	92,9
Concordo totalmente	11	7,1	7,1	100,0
Total	155	100,0	100,0	

No gráfico e na tabela 29, é possível verificar que 49,7% (n=77) dos professores responderam nem concordar nem discordar com a afirmação 'Utilizo, com frequência, os princípios da aprendizagem multissensorial'. Enquanto que 21,9% (n=34) concorda com a afirmação, 18,1% (n=28) discorda, 7,1% (n=11) concorda totalmente e 3,2% (n= 5) discorda totalmente.

**Gráfico 30 - Quando avalio um aluno com dislexia valorizo a oralidade em detrimento da escrita.**

**23. Quando avalio um aluno com dislexia valorizo a oralidade em detrimento da escrita.**



**Tabela 30**

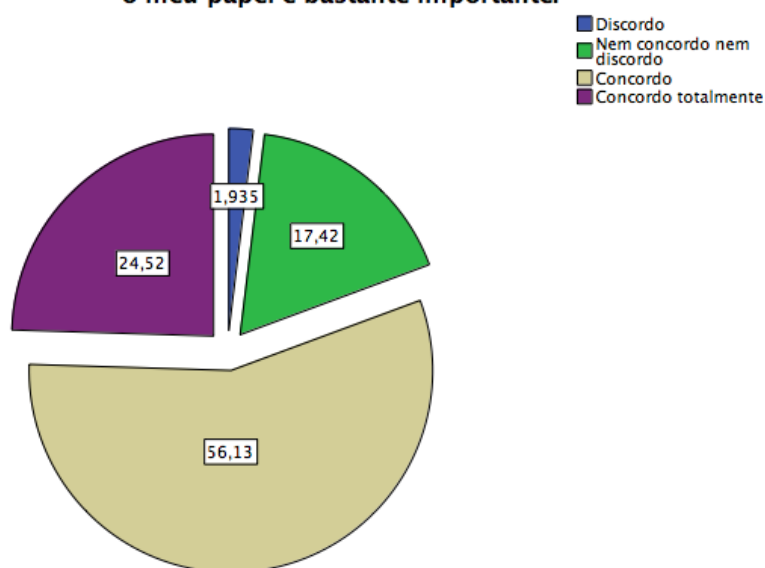
**23. Quando avalio um aluno com dislexia valorizo a oralidade em detrimento da escrita.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo	11	7,1	7,1	7,1
Nem concordo nem discordo	30	19,4	19,4	26,5
Valid Concordo	86	55,5	55,5	81,9
Concordo totalmente	28	18,1	18,1	100,0
Total	155	100,0	100,0	

Como é possível ver no gráfico e na tabela 30, à questão 'Quando avalio um aluno com dislexia valorizo a oralidade em detrimento da escrita', 55,5% (n=86) dos professores respondeu 'concordo', 19,4% (n=30) 'nem concordo nem discordo', 18,1% (n=28) 'concordo totalmente' e 7,1% (n=11) 'discordo'. A opção 'discordo totalmente' não recolheu qualquer resposta.

**Gráfico 31 - No que diz respeito à intervenção com o aluno disléxico, considero que o meu papel é bastante importante.**

**24. No que diz respeito à intervenção com o aluno disléxico, considero que o meu papel é bastante importante.**



**Tabela 31**

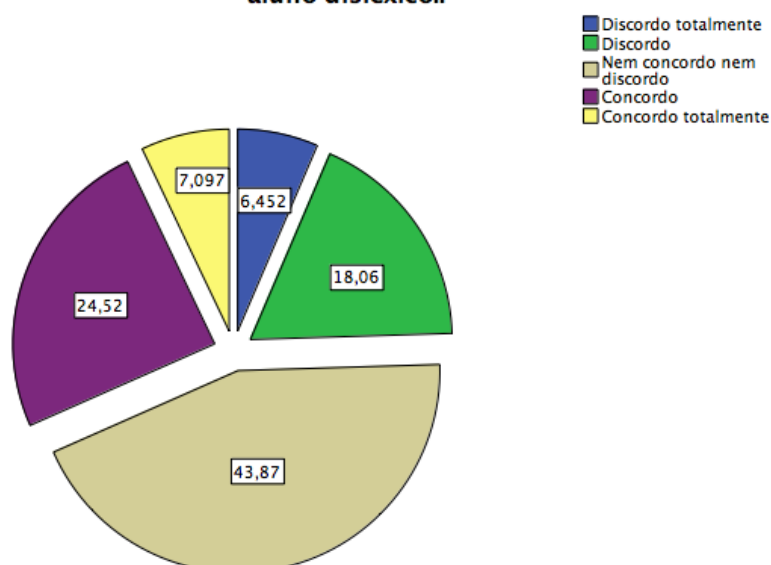
**24. No que diz respeito à intervenção com o aluno disléxico, considero que o meu papel é bastante importante.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo	3	1,9	1,9	1,9
Nem concordo nem discordo	27	17,4	17,4	19,4
Valid Concordo	87	56,1	56,1	75,5
Concordo totalmente	38	24,5	24,5	100,0
Total	155	100,0	100,0	

O gráfico e a tabela 31 permitem-nos observar que à questão 'No que diz respeito à intervenção com o aluno disléxico, considero que o meu papel é bastante importante' 56,1% (n=87) respondeu 'concordo', 24,5% (n=38) respondeu 'concordo totalmente', 17,4% (n=27) respondeu 'nem concordo nem discordo' e 1,9% (n=3) indicou que discordava. Nenhum docente indicou que discordava totalmente com a questão.

**Gráfico 32 - Implemento estratégias para desenvolver a consciência fonológica do aluno disléxico.**

**25. Implemento estratégias para desenvolver a consciência fonológica do aluno disléxico..**



**Tabela 32**

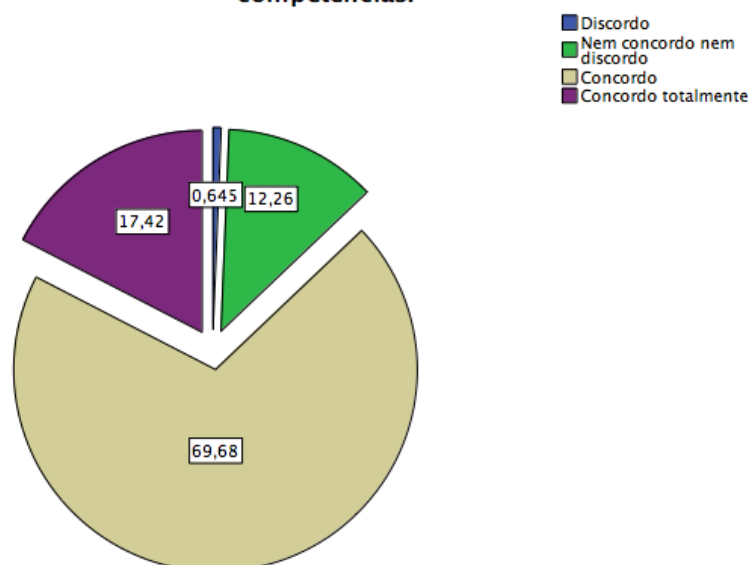
**25. Implemento estratégias para desenvolver a consciência fonológica do aluno disléxico.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo totalmente	10	6,5	6,5	6,5
Discordo	28	18,1	18,1	24,5
Nem concordo nem discordo	68	43,9	43,9	68,4
Concordo	38	24,5	24,5	92,9
Concordo totalmente	11	7,1	7,1	100,0
Total	155	100,0	100,0	

Como é possível ver no gráfico e na tabela 32, à questão 'Implemento estratégias para desenvolver a consciência fonológica do aluno disléxico', 43,9% (n=68) dos inquiridos respondeu 'nem concordo nem discordo'. Com 24,5% (n=38) aparece o grupo dos professores que concordam com esta afirmação e o grupo daqueles que concordam totalmente está representado com 7,1% (n=11). Com 18,1% (n=28) aparece o grupo dos professores que discordam com a afirmação e com 6,5% (n=10) o grupo daqueles que discordam totalmente.

**Gráfico 33 - Promovo a consolidação das aprendizagens e a automatização das competências.**

**26. Promovo a consolidação das aprendizagens e a automatização das competências.**



**Tabela 33**

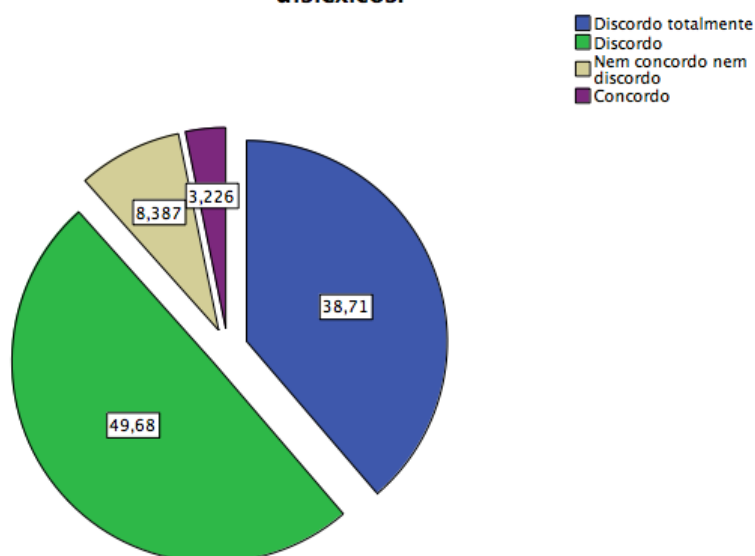
**26. Promovo a consolidação das aprendizagens e a automatização das competências.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo	1	,6	,6	,6
Nem concordo nem discordo	19	12,3	12,3	12,9
Valid Concordo	108	69,7	69,7	82,6
Concordo totalmente	27	17,4	17,4	100,0
Total	155	100,0	100,0	

O gráfico e a tabela 33 mostram-nos que 69,7% (n=108) da nossa amostra respondeu que concordava com a afirmação 'Promovo a consolidação das aprendizagens e a automatização das competências'. Em contrapartida, 17,4% (n=27) respondeu que concordava totalmente, 12,3% (n=19) respondeu 'nem concordo nem discordo', 0,6% (n=1) respondeu que discordava. Nenhum respondente selecionou a resposta 'discordo totalmente'.

**Gráfico 34 - Não vejo necessidade de utilizar estratégias diferentes com alunos disléxicos.**

**27. Não vejo necessidade de utilizar estratégias diferentes com alunos disléxicos.**



**Tabela 34**

**27. Não vejo necessidade de utilizar estratégias diferentes com alunos disléxicos.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo totalmente	60	38,7	38,7	38,7
Discordo	77	49,7	49,7	88,4
Valid Nem concordo nem discordo	13	8,4	8,4	96,8
Concordo	5	3,2	3,2	100,0
Total	155	100,0	100,0	

Da observação do gráfico e da tabela 34, é possível verificar que 49,7% (n=77) dos professores discordam e 38,7% (n=60) discordam totalmente da afirmação 'Não vejo necessidade de utilizar estratégias diferentes com alunos disléxicos'. Por sua vez, 8,4% (n=13) nem concorda nem discorda e 3,2% (n=5) concorda com a afirmação. Nenhum respondente escolheu a opção 'concordo totalmente'.



Gráfico 35 - Recorro, habitualmente, às novas tecnologias.

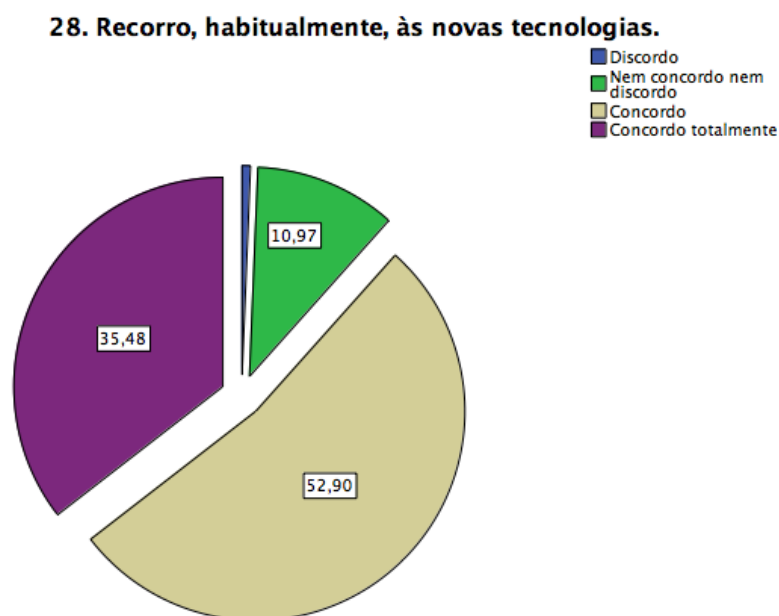


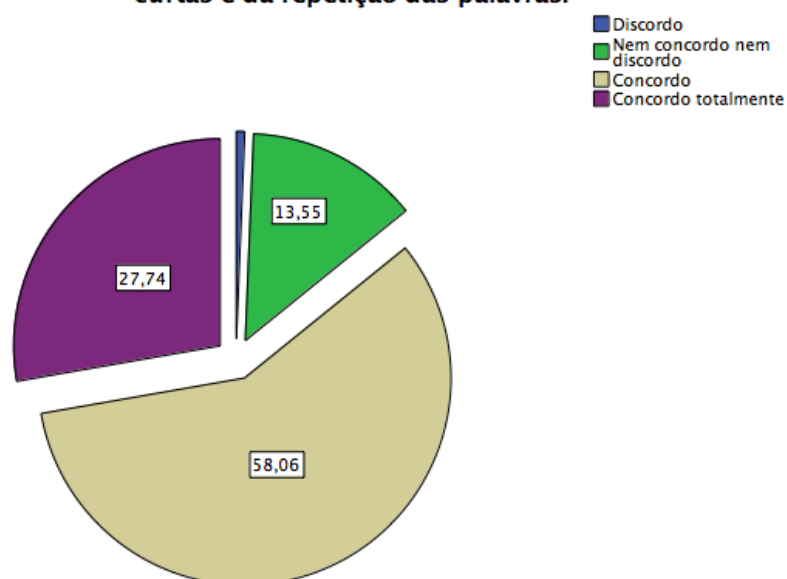
Tabela 35

28. Recorro, habitualmente, às novas tecnologias.				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo	1	,6	,6	,6
Nem concordo nem discordo	17	11,0	11,0	11,6
Valid Concordo	82	52,9	52,9	64,5
Concordo totalmente	55	35,5	35,5	100,0
Total	155	100,0	100,0	

Como podemos observar no gráfico e na tabela 35, à questão 'Recorro, habitualmente, às novas tecnologias', 52,9% (n=82) respondeu que concordava e 35,5% (n=55) que concordava totalmente. Em contrapartida, 11% (n=17) respondeu 'nem concordo nem discordo' e 0,6% (n=1) discorda da afirmação. Não houve qualquer professor a indicar a resposta 'discordo totalmente'.

**Gráfico 36 - Nas minhas aulas, utilizo um discurso claro, através do uso de frases curtas e da repetição das palavras.**

**29. Nas minhas aulas, utilizo um discurso claro, através do uso de frases curtas e da repetição das palavras.**



**Tabela 36**

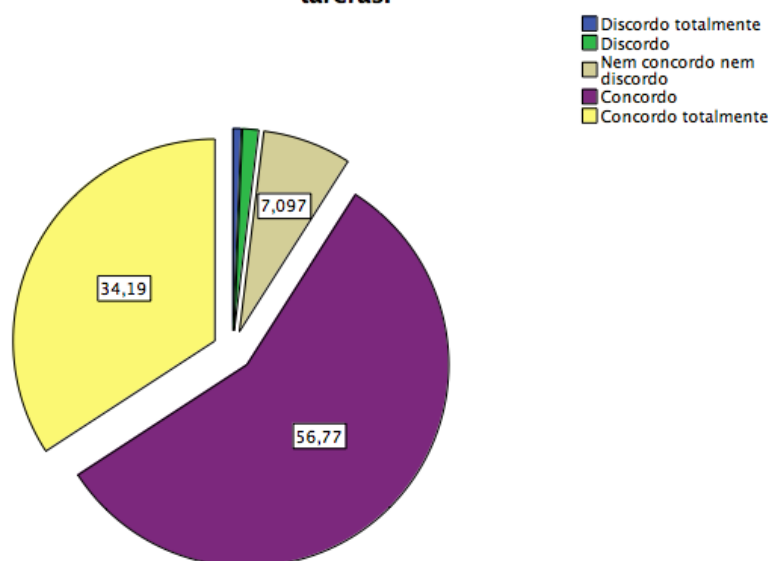
**29. Nas minhas aulas, utilizo um discurso claro, através do uso de frases curtas e da repetição das palavras.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo	1	,6	,6	,6
Nem concordo nem discordo	21	13,5	13,5	14,2
Valid Concordo	90	58,1	58,1	72,3
Concordo totalmente	43	27,7	27,7	100,0
Total	155	100,0	100,0	

Da observação do gráfico e da tabela 36, podemos ver que, a esta questão, 'Nas minhas aulas, utilizo um discurso claro, através do uso de frases curtas e da repetição das palavras', 58,1% (n=90) dos inquiridos respondeu 'concordo' e 27,7% (n=43) 'concordo totalmente'. Por outro lado, 13,5% (n=21) respondeu 'nem concordo nem discordo' e 0,6% (n=1) respondeu 'discordo', não tendo havido qualquer resposta para a opção 'discordo totalmente' (0%).

**Gráfico 37 - Se necessário, dou mais tempo ao aluno disléxico para realizar as tarefas.**

**30. Se necessário, dou mais tempo ao aluno disléxico para realizar as tarefas.**



**Tabela 37**

**30. Se necessário, dou mais tempo ao aluno disléxico para realizar as tarefas.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo totalmente	1	,6	,6	,6
Discordo	2	1,3	1,3	1,9
Nem concordo nem discordo	11	7,1	7,1	9,0
Concordo	88	56,8	56,8	65,8
Concordo totalmente	53	34,2	34,2	100,0
Total	155	100,0	100,0	

É possível ver no gráfico e na tabela 37 que relativamente à questão 'Se necessário, dou mais tempo ao aluno disléxico para realizar as tarefas', 56,8% (n=88) dos docentes indicou a resposta 'concordo' e 34,2% (n=53) 'concordo totalmente'. Por outro lado, 7,1% (n=11) respondeu 'nem concordo nem discordo', 1,3% (n=2) respondeu 'discordo' e 0,6% (n=1) respondeu 'discordo totalmente'.

Gráfico 38 - Sinto dificuldades na aplicação de estratégias individualizadas ao aluno disléxico.

Sinto dificuldades na aplicação de estratégias individualizadas ao aluno disléxico.

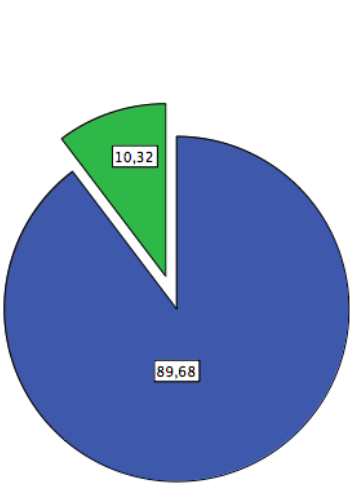


Tabela 38

Sinto dificuldades na aplicação de estratégias individualizadas ao aluno disléxico.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sim	139	89,7	89,7	89,7
Valid Não	16	10,3	10,3	100,0
Total	155	100,0	100,0	

A observação do gráfico e da tabela 38 permitem-nos concluir que a maior parte dos professores, mais concretamente 89,7% (n=139), tem dificuldades na aplicação de estratégias individualizadas ao aluno disléxico. Apenas 10,3% (n=16) dos inquiridos revelou não ter dificuldades.

Gráfico 39 - Motivo(s) das dificuldades

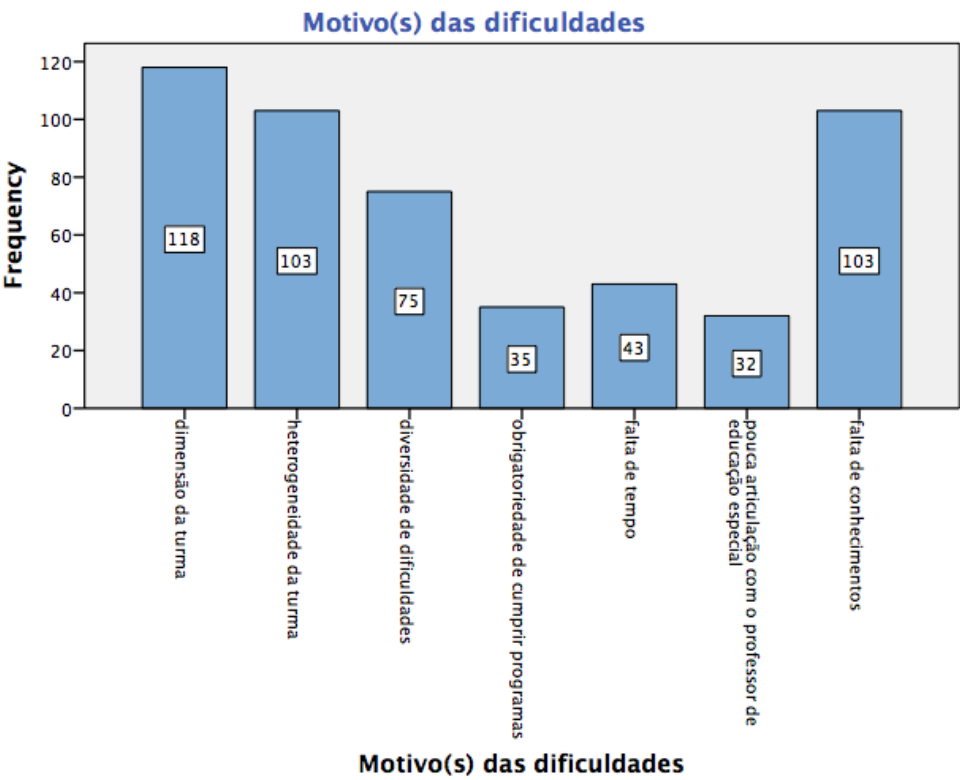


Tabela 39

Motivo(s) das dificuldades

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
dimensão da turma	118	23,2	23,2	23,2
heterogeneidade da turma	103	20,2	20,2	43,4
diversidade de dificuldades	75	14,7	14,7	58,2
Valid obrigatoriedade de cumprir programas	35	6,9	6,9	65,0
falta de tempo	43	8,4	8,4	73,5
pouca articulação com o professor de educação especial	32	6,3	6,3	79,8
falta de conhecimentos	103	20,2	20,2	100,0

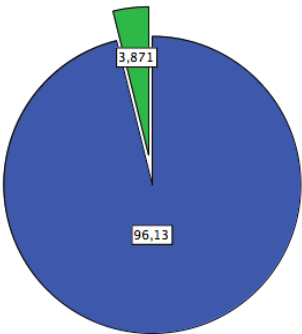
Como podemos ver no gráfico e na tabela 39, o motivo mais apontado para as dificuldades que os professores sentem na aplicação de estratégias diferenciadas foi a dimensão da turma, com 118 respostas. Com 103 aparecem dois motivos: a heterogeneidade da turma e a falta de conhecimentos sobre a matéria. Seguem-se a diversidade das dificuldades, com 75 repostas, a falta de tempo, com 43 respostas e a obrigatoriedade de cumprir os programas, com 35. Por fim, o motivo menos apontado pelos professores foi a falta de articulação com o docente de educação especial, com 32 respostas.

Gráfico 40 – Sinto necessidade de mais informação sobre estratégias que possam promover o sucesso do aluno disléxico na aprendizagem de Inglês como língua estrangeira.

Sinto necessidade de mais informação sobre estratégias que possam promover o sucesso do aluno disléxico na aprendizagem de Inglês como língua estrangeira.

Sim  
Não

Tabela 40



Sinto necessidade de mais informação sobre estratégias que possam promover o sucesso do aluno disléxico na aprendizagem de Inglês como língua estrangeira.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulati ve Percent
Sim	149	96,1	96,1	96,1
Valid Não	6	3,9	3,9	100,0
Total	155	100,0	100,0	

É possível ver no gráfico e na tabela 40 que a esmagadora maioria dos professores, em concreto 96,1% (n=149), confessou sentir necessidade de mais informação sobre estratégias que possam promover o sucesso do aluno disléxico na aprendizagem de Inglês como língua estrangeira. Apenas 3,9% (n=6) não sente necessidade de formação nesta matéria.

## Capítulo 4

# Discussão dos resultados

Neste capítulo pretendemos fazer uma síntese dos aspetos mais pertinentes da análise dos dados, considerando os objetivos traçados e as hipóteses de investigação. Paralelamente, sempre que se considere pertinente, lembraremos as considerações apresentadas no capítulo um, aquando da revisão da literatura.

## **1. Discussão geral de dados**

### **1.1. Caracterização da amostra - primeira parte do questionário**

Dos 155 indivíduos que fazem parte da nossa amostra, 146 (94,2%) são do sexo feminino e apenas 9 (5,8%) do sexo masculino. Relativamente à idade, 74 (47,7%) professores têm entre 40 e 49 anos, 41 (26,5%) entre 31 e 39 anos, 36 (23,2%) mais de 50 anos e apenas 4 (2,6%) têm menos de 30 anos. No que diz respeito ao tempo de serviço, 62 professores (40%) têm entre 20 e 29 anos de serviço, 37 (23,9%) entre 11 e 19 anos de serviço, 30 (19,4%) têm entre 30 e 39 anos de serviço, 21 (13,5%) têm menos de 10 anos de serviço e apenas 5 (3,2%) têm mais de 40 anos de serviço. No que concerne às habilitações, a maior parte dos respondentes, mais concretamente 75 (48,4%) tem uma licenciatura, 41 (26,5%) tem um mestrado, 24 (15,5%) tem uma especialização, 13 (8,4%) uma pós-graduação e apenas 2 (1,3%) um bacharelato. Quanto ao ciclo que lecionam, 71 (45,8%) docentes lecionam ao 3.º ciclo e ao ensino secundário, 34 (21,9%) ao 2.º ciclo, 28 (18,1%) ao 1.º ciclo e 22 (14,2%) lecionam a vários ciclos, realidade que se tornou frequente nos atuais mega agrupamentos, que congregam vários ciclos. Apenas 20 (12,9%) docentes nunca tiveram alunos com dislexia. Em relação à origem dos conhecimentos nesta área, 78 (50,3%) professores de Inglês afirma que a mesma é o resultado de investigação pessoal, 29 (18,7%) docentes realizaram formações pontuais nesta temática e 23 (14,8%) efetuaram formação em educação especial. Apenas 5 (3,2%) docentes indicaram que obtiveram os seus conhecimentos sobre dislexia na sua formação inicial, o que é um indicador claro de que a formação inicial dos professores de Inglês não contemplou a educação especial. Em contrapartida, 20 (12,9%) professores reconhecem não ter quaisquer conhecimentos desta problemática.

## 1.2. Conhecimentos e estratégias - segunda parte do questionário

Com as primeiras 15 perguntas da 2.<sup>a</sup> parte do nosso questionário pretendíamos saber quais os conhecimentos dos professores de Inglês relativamente à problemática da dislexia, tanto a nível geral, como a nível das particularidades deste transtorno que tornam a aprendizagem da língua inglesa pelo aluno disléxico um verdadeiro desafio, bem como as características daquela língua que contribuem para que a sua aprendizagem seja ainda mais complexa. Além disso, quisemos também saber se o professor de Inglês está consciente das dificuldades que o aluno disléxico enfrenta.

A primeira pergunta tranquilizou-nos quanto a este último assunto, uma vez que 112 (72,2%) professores afirmaram concordar ou concordar totalmente com a questão 1 - Estou consciente das dificuldades que um aluno disléxico experimenta ao aprender Inglês como língua estrangeira. Esta mesma questão foi colocada de forma inversa, na pergunta 10 - Não entendo que um aluno com dislexia tenha mais dificuldades que os restantes na aprendizagem de Inglês como língua estrangeira, à qual 104 (67,1%) professores responderam 'discordo' ou 'discordo totalmente', permitindo-nos ver que houve um bom nível de coerência nas duas respostas, visto que apenas 8 professores responderam de forma diferente na segunda pergunta em comparação com o que responderam à primeira.

A resposta à questão 15 - Acredito que, com estratégias adequadas, um aluno disléxico consegue atingir o mesmo nível de proficiência linguística em Inglês que um aluno sem dislexia, também nos deixa bastante otimistas, pois 121 (78%) professores concordaram ou concordaram totalmente com esta afirmação. Estes resultados também nos permitem perceber que os professores de Inglês acreditam nas potencialidades dos alunos com dislexia e sabem que esta perturbação não é uma doença, como foi considerada até há bem pouco tempo, mas resulta de atrasos de maturação e pode ser ultrapassada caso o aluno beneficie de métodos especiais. Esta concepção de dislexia como um atraso específico de maturação permite que a mesma seja entendida como uma perturbação evolutiva e não patológica, o que apresenta consideráveis vantagens no domínio da avaliação e da intervenção, nomeadamente permitindo a identificação de diferentes tipos de dislexia (Torres & Fernández, 2001; Serra, H., Nunes, G., Santos, C., 2007).

Estas três questões (1, 10 e 15) remetem-nos para o papel crucial do professor na reeducação do aluno com dislexia, de que nos fala, por exemplo, Hennigh (2003). Em muitos casos é este profissional o primeiro a detetar esse distúrbio de aprendizagem. Acreditamos que a atitude do professor e a sua relação que estabelece com o aluno



dislético sejam preponderantes para o sucesso deste. A começar pela promoção da autoestima e da autoconfiança do aluno que, devido aos constantes fracassos acadêmicos, se encontram bastante fragilizadas. As respostas da nossa amostra a estas questões permitem-nos concluir que os professores de Inglês reconhecem que o aluno com esta perturbação terá muitas dificuldades na aprendizagem da língua inglesa, porém este reconhecimento é o primeiro passo para que possa haver uma intervenção e, caso se verifique investimento de ambas as partes, no caso do professor através da utilização de estratégias e metodologias adequadas, as dificuldades poderão ser minimizadas e o aluno poderá vir a alcançar um bom desempenho linguístico. De entre várias estratégias enumeradas pela autora supracitada, destacamos a criação de um ambiente de trabalho estimulante e centrado no aluno, a valorização do sucesso e não do fracasso do aluno (Hennigh, 2003).

Prosseguindo com a discussão dos dados, podemos concluir que, relativamente a algumas questões gerais sobre a dislexia, os professores de Inglês questionados revelaram um nível de conhecimentos satisfatório. São disso exemplos as questões 2, 5, 9 e 13.

Assim, ao discordar ou discordar totalmente com a questão 2, a maioria dos professores, mais concretamente 138 (89,2%), revelou saber que a dislexia não implica um défice no quociente de inteligência. Os critérios de diagnóstico do DSM IV (2002) referem explicitamente que, nestes casos, o rendimento na leitura/escrita situa-se substancialmente abaixo do nível esperado para o seu quociente de inteligência.

À pergunta 5 - As dificuldades que um determinado aluno dislético manifesta na aprendizagem da língua inglesa são comuns a todos os alunos disléticos, 100 (64,5%) professores responderam 'discordo' ou 'discordo totalmente', mostrando assim saber que não há dois disléticos iguais. Como nos diz Miles (1999, cit. por Knudsen, 2012) a dislexia tem muitas faces e "one dyslexic person will most likely not have the same combination of symptoms as another and it has even been shown that the symptoms a dyslexic person displays one day will not be the same as the next" (Knudsen, 2012, p. 7).

Continuando, 118 (76,2%) professores de Inglês que responderam a este questionário mostraram conhecer as comorbilidades que estão presentes com a dislexia, nomeadamente a disortografia, a disgrafia, a discalculia e a PHDA, ao terem respondido 'concordo' ou 'concordo totalmente' à questão 9. Autores como Octávio Moura (Portal da dislexia) e Helena Serra (2007), entre outros referem que diversos estudos documentam, de forma consistente, que a dislexia está associada a outras perturbações comórbidas e

que, de entre as mais frequentes, se destacam a disortografia, disgrafia, discalculia e Hiperatividade com Défice de Atenção (PHDA).

Os professores revelaram um conhecimento razoável no que diz respeito à persistência da dislexia, uma vez que 75 (48,4%) respondeu 'concordo' ou 'concordo totalmente' à questão 13 - A dislexia mantém-se ao longo da vida. Lembramos aqui as palavras de Joanna Nijakowaska (2010, p. 11): "Dyslexia is a lifetime condition, one does not grow out of it, once qualified to have dyslexia a child continues to demonstrate symptoms of the disorder, altering in range and severity, into adulthood." Também Paula Teles (2004, p. 9) afirma: "A dislexia mantém-se ao longo da vida, não é um atraso maturativo transitório. É uma perturbação neurológica que necessita de uma intervenção precoce e especializada."

Porém, no que concerne a questões mais específicas sobre a dislexia e sobre a forma como esta perturbação afeta a aprendizagem da língua inglesa, as respostas dos professores não foram tão positivas.

Embora de forma pouco expressiva, os professores percebem a relação entre as dificuldades sentidas na língua materna e na língua estrangeira, uma vez que 82 (52,9%) professores responderam 'discordo' ou 'discordo totalmente' à afirmação 11 - As dificuldades sentidas pelo aluno disléxico na língua materna não são entraves à aprendizagem de uma língua estrangeira.

Castro, Nunes e Strecht-Ribeiro (2004), no artigo "Relação entre consciência gramatical na língua materna e progresso na aprendizagem de uma língua estrangeira", defendem que se deve ensinar a língua estrangeira fazendo com que os alunos estejam conscientes da forma como os vários aspetos da língua estão organizados e funcionam. Deste modo, estamos a desenvolver uma ferramenta para os ajudar a aprender e a ter sucesso na aprendizagem da língua. Estes autores comungam de uma teoria já exposta e também defendida por vários investigadores: a consciência linguística e gramatical da língua materna contribuem para um maior sucesso na aquisição da língua estrangeira. Assim sendo, na elaboração dos materiais e na preparação das atividades pedagógicas, tanto numa como noutra língua, deve ter-se em conta o objetivo de chamar a atenção dos alunos para as formas específicas do "input" linguístico, possibilitando uma verdadeira educação linguística. Paralelamente, "os currículos das línguas, as atividades, os materiais e a planificação devem ser desenvolvidos tendo em consideração que a consciência gramatical, no caso específico das línguas, e a consciência linguística em geral, no caso de todas as áreas do currículo, optimizam as aprendizagens. As crianças

aprendem mais e melhor se reflectirem sobre a forma como as línguas funcionam, e só assim poderão, mais tarde, explorar todo o seu potencial” (Castro, Nunes e Strecht-Ribeiro, 2004, p.63).

No que se refere à questão 7 - Um aluno com dislexia memoriza vocabulário com facilidade, apenas 63 (40,6%) professores discordaram ou discordaram totalmente. No seu artigo “Learning a second language when your first is a struggle”, Hannah Bienge (2011, p. 3) reforça a ideia de que “because of the weak working and short term memory absorbing new information and retaining it is hard so a clear and organised structure to the lesson and its outcomes is crucial.”

Em relação ao défice fonológico que o aluno com dislexia apresenta, os conhecimentos dos professores são pouco consistentes. De facto, se, por um lado, na pergunta 3 - A correspondência grafema-fonema não levanta problemas ao aluno disléxico, a percentagem de professores que respondeu ‘discordo’ ou ‘discordo totalmente’ foi de 82,6%, por outro, na pergunta 4 - Uma das causas da dislexia relaciona-se com um défice no processamento fonológico, as respostas foram mais dispersas, já que 39,4% dos inquiridos responderam ‘nem concordo nem discordo’, 30,3% ‘concordo’, 16,1% ‘discordo’, 8,4% ‘concordo totalmente’ e 5,8% ‘discordo totalmente’. De acordo Paula Teles (2004), a hipótese do défice fonológico é aquela que reúne maior consenso quanto às causas da dislexia. Segundo esta teoria, a dislexia é causada por “um défice no sistema de processamento fonológico motivado por uma ‘disrupção’ no sistema neurológico cerebral, a nível do processamento fonológico”. Este défice fonológico dificulta “a discriminação e o processamento dos sons da linguagem, a consciência de que a linguagem é formada por palavras, as palavras por sílabas, as sílabas por fonemas e o conhecimento de que os caracteres do alfabeto são a representação gráfica desses fonemas”. A disparidade nas respostas a estas duas questões pode revelar alguma inconsistência nos conhecimentos dos professores sobre as causas da dislexia. Uma outra possibilidade de interpretação desta discrepância nestas duas respostas poderá residir no facto dos professores poderem não ter percebido a questão 4, sobretudo devido à utilização da expressão ‘processamento fonológico’ que pode ter causado dúvidas.

Com estas primeiras questões pretendíamos igualmente saber até que ponto os professores de Inglês sabem que a língua inglesa é uma língua que, pela sua opacidade, levanta mais problemas ao aluno com dislexia, uma vez que a correspondência grafema-fonema, nesta língua, é muito irregular. Esta é uma questão-chave para a nossa investigação e acerca da qual o conhecimento ainda não está muito generalizado, como

pudemos comprovar pelas respostas às perguntas 8, 12 e 14. Relativamente à questão 8, apenas 25 (16,2%) professores concordaram ou concordaram totalmente que a língua inglesa coloque mais problemas aos alunos disléxicos por ser uma língua opaca. Quase metade da nossa amostra, mais concretamente 49%, nem concordou nem discordou com esta afirmação, o que revela desconhecimento nesta matéria. No que se refere à questão 12 - A incidência da dislexia é a mesma em todas as línguas, a percentagem de professores que respondeu 'nem concordo nem discordo' também é de 48,4%, o que mais uma vez revela insegurança relativamente a uma questão fundamental para este estudo. Por fim, embora a percentagem de 44,5% referente àqueles que responderam 'não concordo nem discordo', na afirmação 14 seja ligeiramente inferior em relação às duas questões anteriores, ainda assim dá-nos a indicação que 69 professores não percebem a correlação entre a regularidade na correspondência grafofonética da língua em estudo e o grau de dificuldade na sua aprendizagem. Convém salientar que a percentagem daqueles que responderam 'concordo' foi de 41,3%, no entanto, dada a importância desta questão nesta problemática esta percentagem não é de todo satisfatória.

Concluimos a análise às primeiras quinze questões com a discussão dos resultados à questão 6, que diz respeito ao conhecimento sobre as estratégias usadas na prática com o aluno disléxico. Nesta questão, 67 (43,2%) professores de Inglês 'nem concorda nem discorda' que estratégias que envolvam os vários sentidos simultaneamente resultem com os alunos disléxicos. Apenas 57 (36,7%) professores acertaram na resposta desta pergunta ao responder 'discordo' ou 'discordo totalmente' à questão que foi colocada na negativa.

Esta resposta conduz-nos à discussão dos resultados relativos ao segundo grupo de quinze questões da segunda parte do questionário, que dizem, precisamente, respeito às estratégias utilizadas pelos professores de Inglês na sua intervenção com o aluno com dislexia.

Primeiro quisemos saber se o professor de Inglês utiliza estratégias pedagógicas diferenciadas com o aluno disléxico. Uma percentagem de 73% afirmou que 'concorda' ou 'concorda totalmente' com esta questão (questão 16). Apenas 7,1%, correspondendo a 11 indivíduos, discordou ou discordou totalmente. Por seu lado, quando a questão foi invertida, na questão 27, com o objetivo de aumentar a fiabilidade das respostas, uma percentagem ainda mais significativa, 88,4% discordou ou discordou totalmente que não haja necessidade de utilizar estratégias diferentes com estes alunos. o que é um bom indicador de que grande parte dos professores de Inglês adequa a sua prática

pedagógica de acordo com as características do aluno com dislexia. De facto, como já foi exposto, no que diz respeito à intervenção com o aluno disléxico, o papel do professor é de extrema importância. Recordemos o que nos dizem Torres & Fernández (2001, p. 51): “quanto mais precoce for a intervenção (reeducação) maior será a probabilidade de êxito, evitando-se, também o surgimento de outros problemas.”

Através da questão 24, os docentes foram levados a refletir sobre a importância do seu papel, tendo 80,6% concordado ou concordado totalmente que o seu papel é bastante importante, percentagem que nos deixa otimistas.

No que diz respeito à prática pedagógica com o aluno disléxico, o professor pode utilizar diferentes tipos de estratégias. O Decreto-Lei 3/2008, no capítulo IV, enumera várias medidas educativas que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, como é o caso dos alunos com dislexia, uma vez que a dislexia é uma condição não ultrapassável. Das várias medidas, interessam-nos as referidas nas seguintes alíneas:

- a) Apoio pedagógico personalizado;
- b) Adequações curriculares individuais;
- d) Adequações no processo de avaliação;
- f) Tecnologias de apoio.

Neste sentido, é possível organizar as estratégias em diferentes categorias, nomeadamente aquelas que dizem respeito à avaliação, às adequações curriculares ou à proposta para frequência de apoio pedagógico personalizado.

As questões 18, 20 e 23 dizem respeito à avaliação, tal como está previsto na alínea d) acima transcrita. De acordo com o artigo 20.º, as adequações no processo de avaliação podem consistir na alteração do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação e certificação, bem como das condições de avaliação, no que respeita, entre outros aspectos, às formas e meios de comunicação e à periodicidade, duração e local da mesma.

Relativamente à questão 18, a percentagem de 91,6% correspondente à soma das percentagens obtidas nas respostas ‘concordo’ e ‘concordo totalmente’ permitem-nos concluir que os professores de Inglês, quando avaliam o aluno disléxico valorizam os seus progressos e as suas potencialidades. As respostas à pergunta 20, porém, não foram tão positivas, visto que a percentagem daqueles que responderam ‘concordo’ ou

‘concordo totalmente’ foi de 55,4%, mostrando que a questão da não avaliação da ortografia do aluno disléxico não é um assunto consensual entre os docentes. Por último, a questão 23 foi colocada de forma invertida, ou seja, perguntou-se se quando avalia um aluno com dislexia o professor valoriza a oralidade em detrimento da escrita. A percentagem de 73,6% obtida na soma das duas opções ‘concordo’ e ‘concordo totalmente’ demonstra que a maioria dos professores tem esta prática. Contudo, o facto de esta percentagem ser consideravelmente superior à obtida na questão anterior levamos a ter dúvidas quanto à consistência destas respostas.

Na questão 19, pretendíamos saber se os professores propõem os alunos para a frequência de apoio pedagógico personalizado, tal como previsto na alínea a) do referido Decreto-Lei. A esta questão, 82,6% dos professores respondeu ‘concordo’ ou ‘concordo totalmente’, o que indica que grande parte dos professores utiliza esta estratégia, no sentido de tentar colmatar as dificuldades do aluno com dislexia na língua inglesa.

Na questão 21, uma percentagem inferior, 45,2%, concordou ou concordou totalmente com a afirmação - Faço adequações ao currículo do aluno disléxico. De acordo com o artigo 18.º, “entende-se por adequações curriculares individuais aquelas que, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, conforme o nível de educação e ensino, se considere que têm como padrão o currículo comum, (...) no ensino básico as que não põem em causa a aquisição das competências terminais de ciclo e, no ensino secundário, as que não põem em causa as competências essenciais das disciplinas.” O mesmo artigo prossegue no esclarecimento daquilo em que podem consistir as adequações curriculares, nomeadamente na introdução de áreas curriculares específicas que não façam parte da estrutura curricular comum (...), na introdução de objetivos e conteúdos intermédios em função das competências terminais do ciclo ou de específicas dos alunos. Ao proceder a adequações curriculares individuais o docente pode ainda dispensar o aluno com dislexia das atividades que se revelem de difícil execução em função da sua incapacidade.

Imaginemos, a título de exemplo, o caso concreto de um aluno com dislexia, a frequentar o 6.º ano de escolaridade, que aquando da leção do tempo verbal Present Continuous ainda não tem bem consolidado o verbo To Be, no Present Simple, que faz parte do programa do 5.º ano de escolaridade. Uma vez que, para a construção do Present Continuous, o discente terá de saber usar o verbo To Be, no Present Simple, as adequações curriculares para este aluno poderiam consistir na introdução desta área curricular específica, antes da leção do Present Continuous.

Não menos importantes são algumas estratégias que incluímos no nosso questionário referentes à prática pedagógica em sala de aula. É o caso das questões 17, 26, 28, 29 e 30. Desta forma, na questão 17, os 84 (54,1%) profissionais que responderam afirmativamente deram uma indicação clara quanto à importância da localização dos disléxicos na sua aula, uma vez que estes devem ocupar o lugar da frente junto ao professor, tal como defendem Hennigh (2003), Torres & Fernández (2001) e Correia (2008), argumentando que nesta localização o aluno está mais perto não só do quadro, permitindo-lhe uma melhor visualização, mas também do professor, que lhe poderá facultar um apoio mais individualizado. Embora a percentagem obtida nesta seja positiva, não é muito animadora.

No caso da questão 26, a percentagem de professores que promove a consolidação das aprendizagens e a automatização das competências, como sugerem Paula Teles (2012) ou a APPDAE (Associação Portuguesa de Portadores de Dificuldades de Aprendizagem Específicas), é de 87,1%, correspondendo ao grupo de professores que responderam 'concordo' ou 'concordo totalmente'.

À pergunta 28 - Recorro habitualmente às novas tecnologias, uma percentagem ainda mais significativa, de 88,4%, respondeu 'concordo' ou 'concordo totalmente', o que vem ao encontro do que defende Paiva (2009), segundo o qual os recursos multimédia são uma forma extraordinária de fomentar a utilização de metodologias ativas e centradas no aluno, impondo uma maior dinâmica e motivação. Na opinião de Paiva (2009, p. 38) "com as novas ferramentas de comunicação abre-se um leque de oportunidades para os sujeitos cujos padrões de aprendizagem não seguem os quadros típicos de desenvolvimento."

Através da questão 29, 86,8% dos docentes demonstraram que, nas suas aulas têm a preocupação de utilizar um discurso claro, através do uso de frases curtas e da repetição de palavras.

Por fim, a pergunta 30 referia-se a uma questão sensível para o aluno com este transtorno, que é a questão do tempo na realização das tarefas, visto que estes alunos podem executar algumas atividades com mais lentidão necessitando de tempo suplementar. Os docentes mostraram ser compreensivos e solidários nesta situação, pois 91,1% concordou ou concordou totalmente com a afirmação - Se necessário, dou mais tempo ao aluno disléxico para realizar as tarefas.

Restam apenas duas estratégias, questionadas nas perguntas 22 e 25, às quais as respostas não foram de modo algum tão positivas como na maior parte das questões

anteriores. Estas questões dizem respeito metodologias que são sugeridas na instrução do aluno disléxico, nomeadamente a implementação do método multissensorial.

Assim, na questão 22 - Utilizo, com frequência, os princípios da aprendizagem multissensorial, apenas 45 (29%) profissionais respondeu 'concordo' ou 'concordo totalmente'. A opção com mais respostas foi a 'nem concordo nem discordo', com 50%, o que demonstra que os profissionais desconhecem as potencialidades deste método no ensino da língua inglesa.

Quanto à questão 25 - Implemento estratégias para desenvolver a consciência fonológica do aluno disléxico, apesar da percentagem de 31,6%, correspondente àqueles que responderam corretamente ser ligeiramente superior à daqueles que responderam corretamente à questão anterior, ainda assim está longe de ser positiva. É de salientar que a percentagem daqueles que responderam 'nem concordo nem discordo' é de 43,9%, o que revela muito desconhecimento nesta matéria.

De acordo com Rios (2011), o desenvolvimento da consciência fonológica inicia-se a partir de uma sensibilidade a unidades maiores da fala (palavras e sílabas) e evolui até à apreensão de unidades menores, os fonemas. Este é um conhecimento importante a reter, no que concerne ao desenvolvimento da consciência fonológica, pois permite nortear a intervenção com crianças com défice nesta área. O treino da consciência fonológica deverá ter início com a manipulação de segmentos fonológicos maiores – palavras e sílabas – e só posteriormente, quando a criança já revelar competência a este nível, iniciar o treino com os segmentos fonéticos.

Terminada a análise pormenorizada de cada uma das quinze perguntas que se reportaram às estratégias usadas pelos professores de Inglês na sua prática pedagógica com os alunos com dislexia, podemos concluir que as estratégias a que os profissionais mais recorrem são aquelas que estão previstas na legislação, em concreto, no Decreto-Lei 3/2008, como é o caso da frequência de apoio pedagógico acrescido, as adequações ao currículo ou as adequações no processo de avaliação. Uma percentagem considerável de docentes manifestou ainda que usa, nas suas aulas, algumas estratégias gerais e de fácil execução, como por exemplo, dar mais tempo na realização das tarefas, sentar os alunos com dislexia nos lugares da frente, utilizar recursos multimédia ou utilizar um discurso claro. Porém, as duas questões nas quais as percentagens relativas às respostas corretas foram menos expressivas são aquelas que se relacionam com a utilização do método multissensorial e com a implementação de estratégias para



desenvolver a consciência fonológica dos alunos disléxicos. Iremos, mais adiante, voltar a analisar os resultados a estas duas questões.

### **1.3. Necessidade de formação - terceira parte do questionário**

Relativamente à terceira parte do questionário, pretendíamos saber se os professores sentiam dificuldades na aplicação de estratégias individualizadas ao aluno disléxico ao que 139 professores, correspondendo a uma percentagem de 89,7%, responderam que sim. Quando interrogados acerca dos motivos dessa dificuldade, os docentes indicaram vários motivos, tendo sido os mais escolhidos a dimensão e a heterogeneidade da turma, referindo-se este critério aos diferentes graus de proficiência linguística, a diversidade de dificuldades na sala de aula, nomeadamente a existência de alunos com vários tipos de necessidades educativas especiais. De facto, perante turmas cada vez mais numerosas e heterogêneas, compostas por alunos portadores de diferentes dificuldades, com características tão diversificadas, torna-se complicado particularizar e responder eficazmente às necessidades individuais. Consideramos, portanto, um assunto prioritário aumentar a sensibilidade dos professores para a diversidade de perfis de aprendizagem e para a diferenciação pedagógica que tal diversidade requer.

Um outro motivo muito apontado foi a falta de conhecimentos sobre a matéria. Não é pois, de estranhar, que 96,1% da nossa amostra tenha considerado que necessitava de mais informação sobre estratégias que possam promover o sucesso do aluno disléxico na aprendizagem de Inglês como língua estrangeira. Esta questão remete-nos para a discussão sobre a formação dos professores.

Como aconselha Correia (2008a, p. 52): “É preciso que todos estejamos preparados para que, dentro da nossa esfera de saber e de influência, possamos prestar os apoios adequados a todos os alunos otimizando as suas oportunidades de aprendizagem”. Mais adiante o mesmo autor sugere “reconsiderar a formação inicial, através da análise dos planos de estudos das licenciaturas em educação, comparando os seus conteúdos com as competências profissionais exigidas pela escola de hoje”. Também a formação contínua, acrescentamos nós, deverá permitir o desenvolvimento profissional do docente em todas as áreas sem esquecer a educação especial.

## 2. Cruzamento de dados

Como podemos constatar, existe uma relação entre as perguntas 4 e 25 e 6 e 22 da 2.<sup>a</sup> parte do questionário. No entanto, apesar de se tratar de questões-chave para o nosso estudo, as respostas a estas questões foram das menos favoráveis. Vejamos:

- a nível dos conhecimentos:
  - a questão 4: **Uma das causas da dislexia relaciona-se com um défice no processamento fonológico**, com 38,7% (n=60) de respostas corretas;
  - a questão 6: **Estratégias que envolvam os vários sentidos simultaneamente não funcionam com o aluno disléxico**, cuja percentagem de respostas certas foi de 36,7% (n=57);
- a nível das estratégias utilizadas:
  - a questão 22: **Utilizo, com frequência, os princípios da aprendizagem multissensorial**, com 29% (n=45) de respostas corretas;
  - a questão 25: **Implemento estratégias para desenvolver a consciência fonológica do aluno disléxico**, com 31,6% (n=49) de respostas certas.

**Tabela 41 – Frequência das respostas corretas às questões 4, 6, 22 e 25**

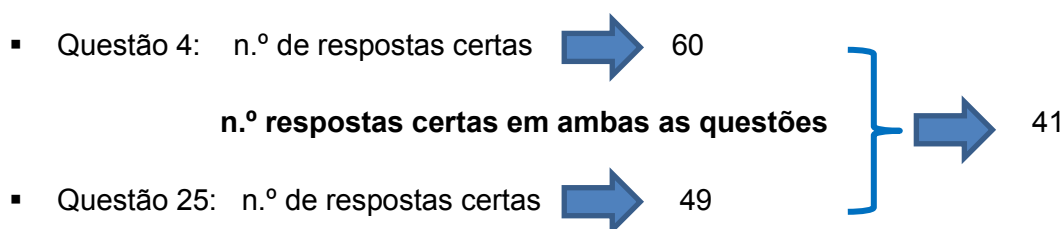
Conhecimentos			Estratégias		
	Frequência	Percentagem		Frequência	Percentagem
Questão 4	60	38,7%	Questão 25	49	31,6%
Questão 6	57	36,7%	Questão 22	45	29%

Deste modo, tendo em conta os objetivos e a hipótese geral de investigação, tornou-se pertinente perceber se o facto de os professores identificarem o défice no processamento fonológico (questão 4) os leva a realizar atividades com vista ao desenvolvimento da consciência fonológica do aluno disléxico (questão 25). Além disso, quisemos também saber se os professores que reconhecem que o aluno disléxico beneficia grandemente da utilização do método multissensorial (questão 6), o utilizam de facto nas suas aulas (questão 22).

Assim, recordando a nossa hipótese principal **‘Ter conhecimentos sobre dislexia permite ao professor de Inglês adequar estratégias que facilitem a aprendizagem**

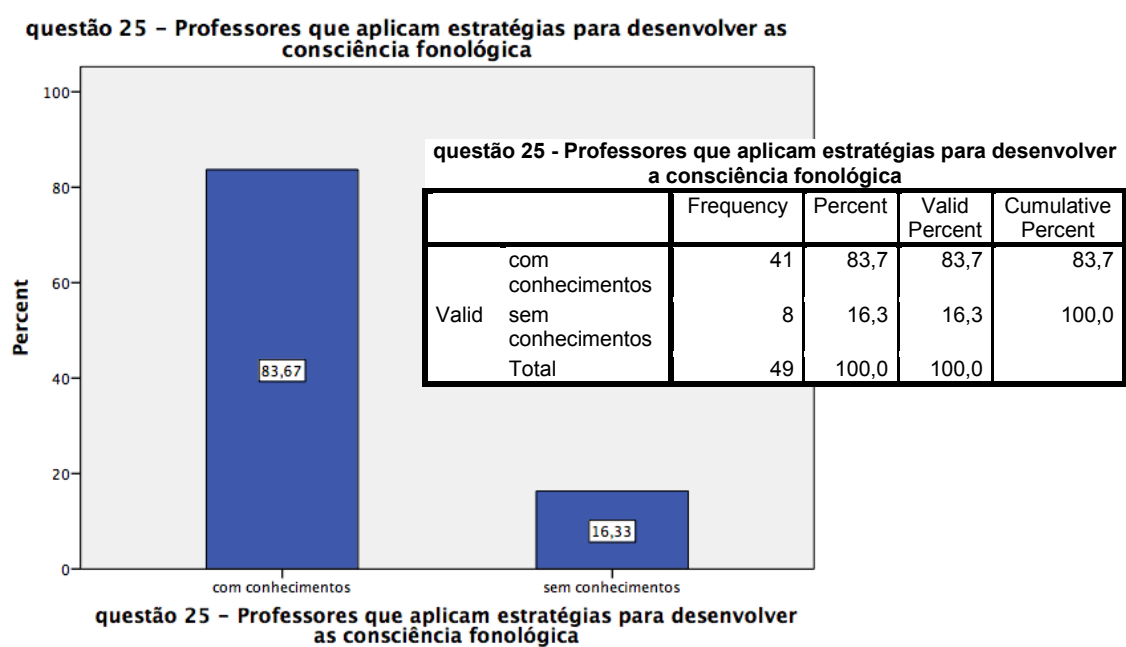
da língua inglesa pelo aluno disléxico' e as variáveis, a independente – ter conhecimentos sobre dislexia, e a dependente – adequar estratégias, com a intenção de perceber se os saberes dos professores de Inglês relativamente a este distúrbio melhoram a sua capacidade pedagógica para trabalhar com estes alunos, realizámos cruzamentos das respostas às questões anteriormente mencionados que nos permitissem verificar uma possível correlação entre as duas variáveis.

Desta forma, verificámos que relativamente às respostas 4 e 25, 60 indivíduos acertaram à questão 4 e 49 à questão 25. Confrontando as respostas corretas a ambas as questões, foi possível concluir que dos 49 respondentes que acertaram à questão 25, 41 também acertaram à questão 4, o que corresponde a uma percentagem de 83,7%. Ou seja, 83,7% dos professores que aplicam as estratégias adequadas com o aluno disléxico fazem-nos em virtude de apresentarem conhecimentos sobre a problemática. Este valor permite-nos concluir que os professores que reconhecem que umas das causas da dislexia é o défice fonológico correspondem à grande maioria dos docentes que implementam estratégias para desenvolver a consciência fonológica dos alunos. Vejamos os valores representados no esquema que se segue:

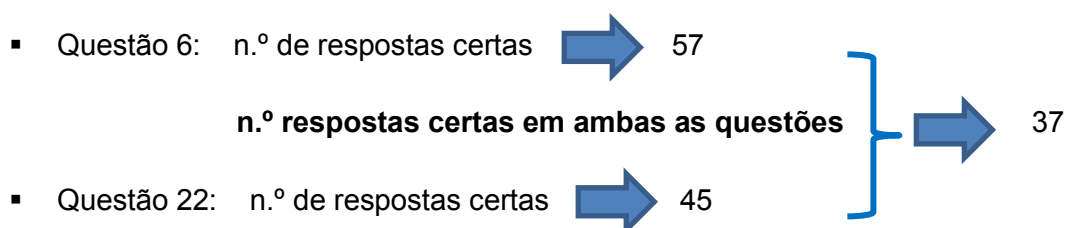


É possível ver no gráfico que apresentamos a distribuição das respostas corretas à questão 25, em função dos conhecimentos que os respondentes demonstraram ter na questão 4, sendo clara diferença entre o grupo daqueles que adequaram estratégias e revelaram conhecimentos e o daqueles que adequaram estratégias mas revelam desconhecimento sobre a problemática.

Gráfico 41 – Distribuição das respostas corretas à questão 25



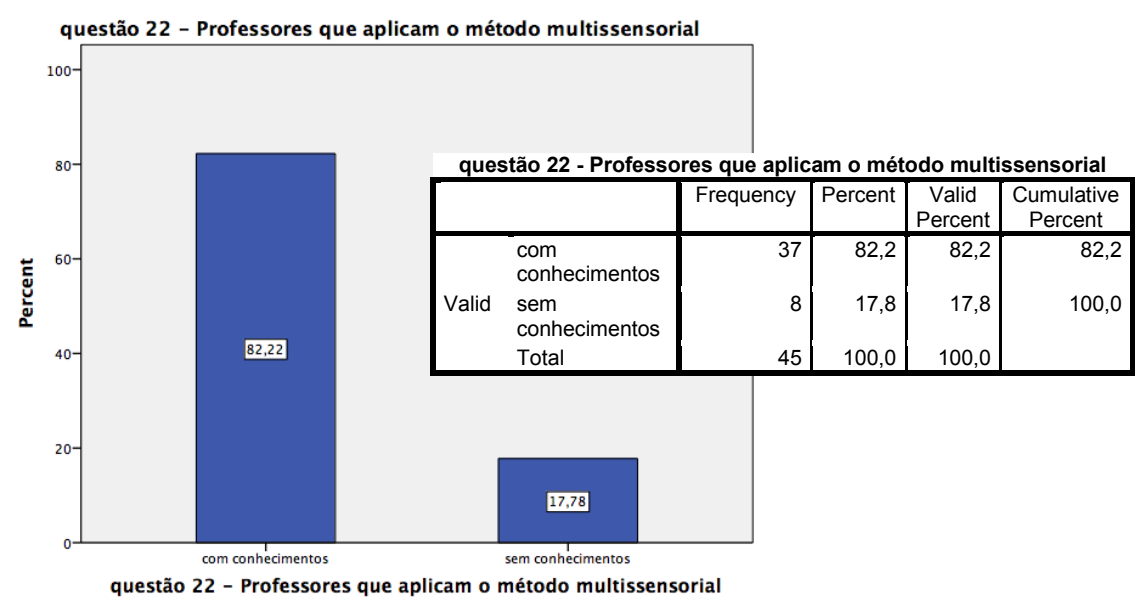
No que se refere à correlação entre as questões 6 e 22, 57 inquiridos responderam corretamente à questão 6 e 45 à questão 22. Da confrontação das respostas corretas, verificámos que das 45 respostas corretas à questão 22, 37 coincidem com as respostas corretas à questão 6, o que corresponde a uma percentagem de 82,2%. Por outras palavras, 82,2% dos professores que demonstraram utilizar as estratégias corretas em sala de aula com o aluno disléxico fizeram-no devido a possuírem conhecimentos sobre este distúrbio. Estes dados possibilitam-nos afirmar que os professores que sabem que as estratégias multissensoriais são as mais indicadas na intervenção com o aluno disléxico, correspondem à grande maioria daqueles que na prática utilizam esta metodologia nas suas aulas. O esquema que se segue pretende ilustrar esta situação:



O gráfico que apresentamos mostra a distribuição das respostas corretas à questão 22, em função dos conhecimentos que os respondentes demonstraram ter na questão 6,

sendo, também aqui, evidente a diferença entre o grupo daqueles que adequaram estratégias e simultaneamente revelaram conhecimentos e o daqueles que adequaram estratégias não tendo, contudo, evidenciado conhecimentos sobre este distúrbio.

Gráfico 42 – Distribuição das respostas corretas à questão 22



Estes resultados permitem-nos concluir que os professores que aplicam melhores estratégias são aqueles que apresentam melhores conhecimentos sobre a dislexia, possibilitando-nos desta forma validar a nossa hipótese principal:

**‘Conhecer a problemática da dislexia permite ao professor de Inglês adotar as estratégias mais adequadas para facilitar a aprendizagem da língua inglesa pelo aluno disléxico.’**

Seguidamente, no sentido de tentar validar ou refutar a primeira hipótese secundária: **‘Ter formação em educação especial permite ao professor de Inglês conhecer melhor a dislexia e aplicar as estratégias de intervenção mais adequadas’**, comparámos as respostas dadas às mesmas quatro perguntas mencionadas, 4, 6, 22 e 25, analisando as respostas corretas em função do tipo de formação na qual os docentes de Inglês obtiveram os conhecimentos sobre dislexia, nomeadamente: formação inicial, formações pontuais, formação em educação especial, investigação pessoal sobre o assunto e sem conhecimentos, correspondendo à questão 7 colocada na primeira parte do questionário.

As respostas corretas às quatro questões encontram-se distribuídas na seguinte tabela:

Tabela 42 – Distribuição das respostas corretas em função da formação

		Formação inicial	Formações pontuais	Formação em educação especial	Investigação pessoal	Sem conhecimento
	Nº total de respondentes	5	29	23	78	20
<b>Questão 4</b>						
	Nº respostas certas	1	10	13	32	4
	%	20%	34%	57%	41%	20%
<b>Questão 25</b>						
	Nº respostas certas	1	6	11	28	3
	%	20%	21%	48%	36%	15%
<b>Questão 6</b>						
	Nº respostas certas	0	8	14	32	3
	%	0%	28%	61%	41%	15%
<b>Questão 22</b>						
	Nº respostas certas	0	5	10	27	3
	%	0%	17%	43%	35%	15%

Da análise da tabela, onde se encontram distribuídas, por tipo de formação, as respostas certas às quatro questões acima mencionadas, podemos concluir que invariavelmente os melhores resultados obtidos foram os dados pelos professores de Inglês que obtiveram os seus conhecimentos em dislexia num curso de pós-graduação ou de especialização em educação especial, o que nos permite validar a primeira hipótese secundária: **‘Ter formação em educação especial permite ao professor de Inglês conhecer melhor a dislexia e aplicar as estratégias de intervenção mais adequadas’**.

Posteriormente, no sentido de tentar confirmar ou recusar a segunda hipótese secundária: **‘Ter mais experiência profissional permite ao professor de Inglês conhecer melhor a dislexia e aplicar as estratégias de intervenção mais adequadas’**, comparámos as respostas dadas às mesmas quatro perguntas referidas, 4, 6, 22 e 25, analisando as respostas corretas em função da experiência profissional / anos de serviço, questão 3 colocada na primeira parte do questionário, com as seguintes opções: menos de 10 anos, entre 11 e 19 anos, entre 20 e 29 anos, entre 30 e 39 anos, mais de 40 anos.

As respostas corretas às quatro questões encontram-se distribuídas na seguinte tabela:

**Tabela 43 – Distribuição das respostas corretas em função da experiência profissional / tempo de serviço**

		Menos de 10	Entre 11 e 19	Entre 20 e 29	Entre 30 e 39	Mais de 40
	Nº total de respondentes	21	37	62	30	5
<b>Questão 4</b>						
	Nº respostas certas	9	14	28	8	1
	%	43%	38%	45%	27%	20%
<b>Questão 25</b>						
	Nº respostas certas	7	11	25	6	0
	%	33%	30%	40%	20%	0%
<b>Questão 6</b>						
	Nº respostas certas	8	13	29	7	0
	%	38%	35%	47%	23%	0%
<b>Questão 22</b>						
	Nº respostas certas	5	10	24	5	1
	%	24%	27%	39%	17%	20%

Neste caso, não podemos inferir que haja uma relação de dependência entre a experiência profissional e possuir mais conhecimentos em dislexia e, por conseguinte, adequar as melhores estratégias, uma vez que as percentagens correspondentes às respostas corretas se encontram distribuídas indiferentemente pelos 5 grupos, com percentagens muito próximas, salvo uma ou outra exceção. Desta forma, não nos é possível validar a segunda hipótese secundária **‘Ter mais experiência profissional permite ao professor de Inglês conhecer melhor a dislexia e aplicar as estratégias de intervenção mais adequadas.’**

## Conclusões

Este estudo foi desenvolvido com a finalidade de saber quais os conhecimentos dos professores de Inglês sobre a dislexia e quais as implicações desta perturbação na aprendizagem da língua inglesa, bem como quais as estratégias de intervenção aplicadas em contexto escolar aos alunos com esta dificuldade específica de aprendizagem. Além disso, foi possível constatar a existência de relação entre algumas variáveis que considerámos pertinentes.

De acordo com os resultados obtidos, verificou-se que a maioria dos professores de Inglês que respondeu ao questionário apresenta conhecimentos satisfatórios sobre esta problemática em algumas questões de carácter geral. Contudo, apesar de estarem conscientes das dificuldades que estes alunos enfrentam, aqueles profissionais demonstram poucos conhecimentos sobre as características destes alunos que afetam a capacidade de aprendizagem da língua inglesa, bem como as propriedades desta língua que tornam a sua aprendizagem mais difícil pelos alunos disléxicos. No que diz respeito à intervenção, a maior parte dos docentes revelou desconhecer o método multissensorial, sendo muito poucos os que usam os princípios da aprendizagem multissensorial na sua prática com os alunos disléxicos.

Constatámos que grande parte dos professores que revelaram possuir conhecimentos específicos sobre as características da dislexia que tornam a aprendizagem de uma língua estrangeira difícil, nomeadamente a falta de consciência fonológica, utiliza, na sua prática pedagógica, metodologias e instrumentos de intervenção para desenvolver esse défice nos alunos disléxicos, por outras palavras, os professores que mais conhecimentos possuem são aqueles que melhor adequam as suas estratégias.

Foi igualmente possível confirmar que os conhecimentos que os professores de Inglês apresentam e as estratégias que aplicam variam em função do tipo de formação que detém, uma vez que os melhores resultados foram os obtidos pelos professores de Inglês com formação em educação especial.

Pelo contrário, as evidências demonstraram não haver relação entre os conhecimentos dos professores de Inglês sobre este distúrbio e o tempo de serviço que possuem, ou seja, entre os melhores resultados em quatro questões-chave do questionário tanto se encontram professores com tempo de serviço inferior a 10 anos como professores com mais de 40 anos de serviço. O que permite concluir que a experiência profissional não implica necessariamente ter mais conhecimentos sobre a dislexia nem aplicar as estratégias de intervenção mais adequadas.



A merecer destaque assinalamos a grande percentagem de profissionais que reconheceu ter dificuldades em aplicar estratégias individualizadas, sendo os motivos mais apontados a dimensão e a heterogeneidade da turma, bem como a falta de conhecimentos sobre a matéria. Como é evidente, uma percentagem bastante considerável de docentes indicou também a necessidade de aprofundar os conhecimentos nesta área, levando-nos a concluir que os professores de Inglês carecem de formação específica para que possam intervir junto dos alunos disléxicos de forma a poderem contribuir para o seu sucesso escolar naquela língua estrangeira.

Apraz-nos recordar as palavras de Nicoletta (2012). Para a autora, por muito difícil que seja a aprendizagem de uma língua estrangeira por parte do aluno com dislexia é dever do professor documentar-se e levar a cabo tudo o que for possível. Até porque, nas salas de aula onde se verifique a presença de alunos com dislexia, a aplicação de estratégias diferentes que propiciem a sua aprendizagem pode revelar-se benéfica para toda a turma. O docente pode escolher uma metodologia inovadora ou adaptar as existentes, conforme as particularidades dos alunos que tem pela frente.

Krzyzak (2005) no seu artigo “Dyslexia in the foreign language classroom” reforça esta ideia: um dos fatores mais importantes para permitir ao aluno com dislexia ultrapassar as suas dificuldades é a implementação de uma variedade de métodos e abordagens, bem como o apoio e a orientação do professor.

Para além do mencionado, acreditamos ser possível tornar o estudo de uma língua estrangeira mais gratificante para o aluno com dislexia. Estamos conscientes que aquilo que afirmamos não é uma missão fácil. Mas estamos certos que os professor que invistam no aluno com dislexia terão, mais cedo ou mais tarde, a confirmação de que aquele discente possui talentos e aptidões específicas que serão seguramente reconhecidas.

Gostaríamos de terminar este trabalho com duas citações que pretendem deixar uma mensagem positiva e de esperança. A primeira pertence a Ronald Davis. No seu livro “O Dom da Dislexia”, o autor transmite-nos a seguinte recomendação: “a dislexia é um dom precioso que, se for acarinhado, pode trazer enormes benefícios”. A segunda é um pensamento e um jogo de palavras proferido pela atriz Britânica, Audrey Hepburn, também ela disléxica: “Nothing is impossible, the word itself says 'I'm possible!'”

### **Limitações**

Tratando-se de um estudo exploratório, as conclusões deste trabalho aplicam-se apenas à população que interveio. Assim sendo, não podemos generalizar os resultados obtidos.

### **Linhas futuras de investigação**

A realização desta investigação proporcionou-nos o aprofundar de conhecimentos na área da dislexia que nos permitem agora compreender melhor os alunos com esta perturbação, as suas características que tantas dificuldades lhes criam na disciplina de Inglês e as metodologias e instrumentos de intervenção válidos para facilitarem a aprendizagem daquela língua estrangeira pelo aluno disléxico. Consideramos, pois, que uma possibilidade de continuação desta investigação seria a realização de um estudo de caso, uma vez que nos permitiria contactar de perto com um aluno com dislexia e colocar na prática algumas das estratégias de intervenção que propomos na análise bibliográfica, aferindo a sua eficácia.

Neste trabalho não abordámos a questão da importância da família. Uma vez que o triângulo escola - família - aluno é fulcral, um outro desenvolvimento desta investigação poderia consistir em várias propostas úteis para que os pais possam auxiliar os seus educandos com este problema na aprendizagem de uma língua que tantas vantagens lhes proporcionará. O aluno disléxico é, por norma, empenhado e se, para além de beneficiar de uma escola inclusiva, tiver uma família presente e participativa na sua vida escolar, poderá ver o caminho para o sucesso facilitado.

Por fim, em virtude de uma grande percentagem de professores ter reconhecido a necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre esta problemática, não menos importante seria, em próximas investigações, tecer algumas orientações sobre a forma como se deve processar a formação, inicial e contínua, dos professores de Inglês na área da dislexia.

Todos estes estudos certamente representariam uma contribuição válida para o prosseguimento desta investigação sobre a dislexia e a sua influência na aprendizagem da língua inglesa.

## Bibliografia

Almeida, L. & Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.

A.P.A. (American Psychiatric Association) (2002). *DSM-IV-TR Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais*. Quarta edição. Lisboa: Climepsi Editores.

Associação Portuguesa de Dislexia. Disponível em <http://dislex.co.pt/>, acedido em 18 de fevereiro de 2015.

Associação Portuguesa de Pessoas com Dificuldades de Aprendizagem Específicas. Disponível em <http://www.appdae.net/>, acedido em 18 de fevereiro de 2015.

Associação Portuguesa de Professores de Inglês. Disponível em <http://www.appi.pt/>, acedido em 28 de março de 2015.

Barroso, H. (1996). *Os sistemas fonemático e grafemático do português actual ou das relações fone - grafema e grafema – letra*. Centro de Estudos Humanístico. Braga: Universidade do Minho.

Biengen, H. (2011). *Learning a second language when your first is a struggle*. Basil Paterson College, Brighton: Edinburgh IATEFL. Disponível em <http://iatefl.britishcouncil.org/2011/>, acedido em 22 de março de 2015.

Bogdanowicz, K. (2006). A short introduction to dyslexia. *The teacher* 2, (36), 22-28. Disponível em <http://www.jezykangielski.org/teacher6.pdf>, acedido em 25 de março de 2015.

Braconnier, A. (2006). *Manual de Psicopatologia*. Lisboa: Climepsi Editores.

Bradford, J. (2000). Using Multisensory Teaching Methods, in *Dyslexia Online Magazine*. Disponível em <http://spedcebu.blogspot.pt/2007/11/using-multisensory-teaching-methods-by.html>, acedido em 4 de abril de 2015.

British Dyslexia Association. Disponível em <http://www.bdadyslexia.org.uk/>, acedido em 28 de março de 2015.

Butzkamm, W. (2003). We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma. *Language Learning Journal*, No 28, 29-39. Disponível em <http://www.fremdsprachendidaktik.rwth-aachen.de>, acedido em 12 de abril de 2015.

Camargo, P. (2008). Uma pedra no caminho da aprendizagem. *Pátio, Revista pedagógica*, 45, XII, 44-47.

Carvalhais, L. & Silva, C. (2006). Avaliação da dislexia em contexto escolar. *Proceedings of the Anais do XI Congresso Sul-Brasileiro da Qualidade na Educação*, 127-134.

Carreteiro, R. (2009). *Dislexia: uma perspectiva psicodinâmica*. Disponível em [www.psicologia.com.pt](http://www.psicologia.com.pt), acedido em 21 de fevereiro de 2015.

Castro, A.; Nunes, T.; Strecht-Ribeiro, O. (2004). Relação entre consciência gramatical na língua materna e progresso na aprendizagem de uma língua estrangeira. *Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional*. Vol V Nº1.

Cimeira de Lisboa, março de 2000. Disponível em [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/general\\_framework/c10241\\_pt.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c10241_pt.htm), acedido em 2 de março de 2015.

Citoler, S. & Sanz, R. (1997). A Leitura e a Escrita: Processos e dificuldade na sua aquisição, in R. Bautista (Coord.), *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.

Comissão das Comunidades Europeias, *Proposta de Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as Competências chave para a aprendizagem ao longo da vida*, de 2005. Disponível em <http://eur-lex.europa.eu/>, acedido em 2 de março de 2015.

Conselho da Europa (2003). *Quadro Europeu de Referência para as Línguas – aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: ASA Editores.

Correia, L. (2008a). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas - Contributos para uma definição portuguesa*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2008b). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE – Considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.

Cruz, V. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem: Fundamentos*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: Lidel.

- Crystal, D. (2003). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cunha, J. (2010). *Análise e Intervenção em Problemáticas Específicas da Leitura*. Dissertação de mestrado não publicada. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Davis, R. (2010). *O dom da dislexia*. Alfragide: Lua de papel.
- Decreto-Lei n.º 319/91, Diário da República, 1.ª série – N.º 193 – 23 de agosto de 1991.
- Decreto-Lei n.º 3 de 2008, Diário da República, 1.ª série — N.º 4 — 7 de Janeiro de 2008.
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, Diário da República, 1.ª série — N.º 129 — 5 de julho de 2012.
- Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho, Diário da República, 1.ª série — N.º 131 — 10 de julho de 2013.
- Despacho n.º 11838-A/2013, de 11 de setembro, Diário da República, 2.ª série — N.º 175 — 11 de setembro de 2013.
- Dias, A. & Mourão, S. (2005). *Inglês no 1º Ciclo – Práticas Partilhadas*. Porto: Edições ASA.
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fonseca, V. (2004). *Dificuldades de Aprendizagem - Abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar*, 3ª Edição. Lisboa: Âncora Editora.
- Freitas, M., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: DGIDC – Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento.
- Freitas, H. & Janissek-Muniz, R. (2008) Análise qualitativa ou quantitativa de dados textuais? *Revista Quanti & Quali*.
- González, E. et al. (2007). *Necessidades educacionais específicas. Intervenção psico-educacional*. São Paulo: Artmed Editora S.A.
- Hennigh, K. (2003). *Compreender a Dislexia. Um guia para pais e professores*. Porto. Porto Editora.
- International Dyslexia Association. Disponível em <http://www.interdys.org/>, acedido em 20 de fevereiro de 2015.

Jameson, M. (s/d). *Children with Dyslexia and Foreign Language Learning*. BA, PGCE, Dip RSA in SpLD, AMBDA. Disponível em <http://www.bdadyslexia.org.uk/files>, acedido em 3 de abril de 2015.

Jornal de Notícias. Disponível em [http://www.jn.pt/PaginalInicial/Sociedade/Interior.aspx?content\\_id=1727946](http://www.jn.pt/PaginalInicial/Sociedade/Interior.aspx?content_id=1727946), acedido em 27 de fevereiro de 2015.

Knudsen, L. (2012). *Dyslexia and Foreign Language Learning*. Malmö högskola Lärande och samhälle. SOL Disponível em <http://dspace.mah.se/handle/2043/13884>, acedido em 10 de abril de 2015.

Krzyzak, A. (2005). Dyslexia in the foreign language classroom, a practical guide for teachers. Teflnet. Disponível em <http://www.tefl.net/esl-articles/dyslexia.htm>, acedido em 10 de abril de 2015.

Leite, S. (2013). A dislexia na aprendizagem da língua materna e da língua estrangeira, nomeadamente o inglês. *Littera, docente e discente em revista*, v.2, nº3. Disponível em <http://www.litteraemrevista.org/ojs/index.php/Littera/article/view/66>, acedido em 16 de abril de 2015.

Lopes, M. (2000). A Leitura e a Escrita: Fases e Processos na sua Aquisição, in *Sonhar*. Braga: APPACDM.

Luz, R.; Baeza-Yates, R.; Dempere, L. & Saggion, H. (2013). Frequent words improve readability and short words improve understandability for people with dyslexia. *14th IFIP TC13 Conference on Human-Computer Interaction*. Cape Town, South Africa. Disponível em <http://www.luzrello.com/Publications.html>, acedido em 6 de abril de 2015.

Madureira, I. & Leite T., (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.

Monteiro, I. (2000). *Percepções dos professores do ensino básico acerca de alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento: um estudo exploratório a propósito da inclusão educativa*. Dissertação de Mestrado (não publicada), Universidade do Minho: I.E.P.

Morais, J. (1997). *A arte de ler, Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.

Mortimore, T. Hansen, L, Hutchings, M. and Northcote, A. Fernando, J., Horobin, L., Saunders, K., Everatt, J. (2012). *Dyslexia and Multilingualism: Identifying and supporting bilingual learners who might be at risk of developing SpLD/dyslexia*. Research Report;

New Zealand: University of Canterbury. Disponível em <http://www.bdadyslexia.org.uk/files/Big-Lottery-Research-Report.pdf>, acessado em 20 de abril de 2015.

Nicolleta, D. (2012). *Enseñanza de las lenguas extranjeras a los niños disléxicos*. Trabajos fin de Máster. Disponível em <http://reunir.unir.net/handle/123456789/82>, acessado em 16 de abril de 2015.

Nielsen, L. (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Nijakowska, J. (2010). *Dyslexia in the foreign language classroom*. Bristol: Multilingual Matters. Disponível em [http://web.diecezja.wloclawek.pl/dlugosz/do\\_pobrania/dysleksja\\_jezyk\\_obcy20112012.pdf](http://web.diecezja.wloclawek.pl/dlugosz/do_pobrania/dysleksja_jezyk_obcy20112012.pdf), acessado em 21 de março de 2015.

Nijakowska, J., Kormos, J., Hanusova, S., Jaroszewicz, B., Kálmos, B., Imrene Sarkadi, A., Smith, A. M., Szymańska-Czaplak, E., Vojtkova, N. (2013). *DysTEFL - Dyslexia for teachers of English as a foreign language*. Trainer's Booklet. Cham, Germany: Druck+Verlag Ernst Vögel GmbH. Disponível em <http://course.dystefl.eu/>, acessado em 21 de março de 2015.

Paiva, R. (2009). *Intervenção Terapêutica Pedagógica em Dislexia e Disortografia. Potencialidades do Instant Messaging*. (Dissertação de mestrado). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Pestun, M., Ciasca, S. & Gonçalves, V. (2002). *A importância da equipe interdisciplinar no diagnóstico de dislexia do desenvolvimento*. *Arq. Neuro-Psiquiatria*, Jun 2002, vol.60, no.2A, p.328-332.

Portal da dislexia. Disponível em <http://dislexia.pt/>, acessado em 14 de fevereiro de 2015.

Rebelo, J. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Edições Asa.

Rios, C. (2011). *Programa de Promoção do Desenvolvimento da Consciência Fonológica*. Viseu: Psico & Soma.

Rocha, B. (1991). *A reeducação da criança disléxica*. Lisboa: Escher.

Rocha, B. (2004). *A criança disléxica*. Lisboa: Fim de Século Edições, Lda.

- Rodrigues, D. (2007). Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional; in Rodrigues, D. (org). *Investigação em Educação inclusiva*. Cruz Quebrada: Fórum de estudos de educação inclusiva, vol.2, 11-22.
- Santos, M & Navas, A. (2004). *Distúrbios de leitura e escrita*. São Paulo: Editora Manole.
- Schwarz, R. (1997). Language disabilities and foreign language learning. *LD online* Disponível em <http://www.ldonline.org/article/6065/>, acedido em 23 de março de 2015.
- Serra, H., Nunes, G., Santos, C. (2007). *Avaliação e diagnóstico em dificuldades específicas de aprendizagem – pistas para uma intervenção educativa*. Porto: Edições Asa.
- Shaywitz, S. (2003). *Overcoming Dyslexia*. New York: Vintage Books.
- Silva, M. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Prática. *Revista Lusófona de Educação*, nº 13, 135-153.
- Sim-Sim, I. (1998). *O desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2008). *O ensino da leitura: decifração*. Lisboa: ME-DGIDC / PNEP.
- Sim-Sim, I. & Ramos, C. (2006). A Consciência fonológica e a Emergência da Escrita antes do Ensino formal, in Sim-Sim, I. (coord.) *Ler e ensinar a ler*. Porto: Coleção práticas pedagógicas.
- Snowling, M. (1989). Developmental dyslexia: A cognitive developmental perspective. In P. G. Aaron & R. M. Joshi (Eds.), *Reading and writing disorders in different orthographic systems* (pp. 1-23). Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers/NATO Scientific Affairs Division.
- Sousa-Gomes, V. (2002). *À Descoberta dos Sons. O Desenvolvimento Precoce da Capacidade Metafonológica*, Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional, s/l, Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Strecht-Ribeiro, O. (1998). *Línguas Estrangeiras no Primeiro Ciclo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Teles, P. (2004). Dislexia: Como Identificar? Como Intervir? *Revista Portuguesa de Clínica Geral* Vol. 20, nº 5
- Teles, P. (2008). *Dislexia - Método Fonomímico, leitura e caliortografia*. Vol.1. Lisboa: Distema.



Teles, P. (2012). *Dislexia e Disortografia. Da Linguagem Falada à Linguagem Escrita*. PROFFORMA Nº 06

Teles, P. & Machado, L. (2002). *Dislexia - Da teoria à prática*. Lisboa: Distema Editora.

Torres, R. & Fernández, P. (2001). *Dislexia, disortografia e disgrafia*. Lisboa: McGraw-Hill.

Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Disponível em [http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_9.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf), acedido em 23 de fevereiro de 2015.

Viana, F. & Teixeira, M. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: ASA.

**Apêndice 1**

# Questionário

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências da Educação

na Especialidade em Educação Especial: Domínio Cognitivo-Motor

Sou aluna da Escola Superior de Educação João de Deus, com uma já larga tradição no campo da educação. Este trabalho de investigação realiza-se no âmbito do mestrado em Ciências da Educação, sob a orientação do Professor Doutor Horácio Pires Gonçalves Ferreira Saraiva.

O seguinte questionário insere-se numa investigação com a seguinte temática:

## **DISLEXIA E LÍNGUA ESTRANGEIRA - INGLÊS**

**- QUE CONHECIMENTOS TEM O PROFESSOR DE INGLÊS?**

**- QUE MÉTODOS E ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO APLICA?**

Para que a possa levar a bom termo, careço da sua prestimosa colaboração. Para o efeito, basta que selecione a resposta que melhor corresponde à sua opinião. Não existem nem boas nem más respostas. Apenas a sua opinião é importante.

Lembro-lhe que este questionário é anónimo e agradeço, desde já, a sua colaboração.

**1.ª PARTE – Dados pessoais e profissionais**

1. Género

Feminino	Masculino
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Idade

menos de 30	31 a 39	40 a 49	mais de 50
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Tempo de serviço

menos de 10	11 a 19	20 a 29	30 a 39	mais de 40
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Habilitações (pode seleccionar mais de que uma opção)

<input type="radio"/>	Bacharelato
<input type="radio"/>	Licenciatura
<input type="radio"/>	Pós-graduação
<input type="radio"/>	Especialização
<input type="radio"/>	Mestrado
<input type="radio"/>	Doutoramento

5. Ciclo(s) que leciona (pode seleccionar mais do que uma opção)

<input type="radio"/>	1.º ciclo
<input type="radio"/>	2.º ciclo
<input type="radio"/>	3.º ciclo e secundário
<input type="radio"/>	vários

6. Tem, ou já teve, nas suas turmas, alunos com dislexia?

<input type="radio"/>	sim
<input type="radio"/>	não

7. Os conhecimentos que tem sobre a dislexia foram adquiridos essencialmente:

- ☐ na sua formação inicial
- ☐ em formações pontuais
- ☐ em formação em educação especial
- ☐ em investigação pessoal sobre o assunto
- ☐ não tenho conhecimentos sobre o assunto

2.ª PARTE – Dados em estudo

	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
1. Estou consciente das dificuldades que um aluno disléxico experimenta ao aprender Inglês como língua estrangeira.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. As crianças com dislexia têm dificuldades intelectuais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. A correspondência grafema-fonema não levanta problemas ao aluno disléxico.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Uma das causas da dislexia relaciona-se com um défice no processamento fonológico.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. As dificuldades que um determinado aluno disléxico manifesta na aprendizagem da língua inglesa são comuns a todos os alunos disléxicos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Estratégias que envolvam os vários sentidos simultaneamente não funcionam com o aluno disléxico.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Um aluno com dislexia memoriza vocabulário com facilidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. A língua inglesa levanta mais problemas aos alunos disléxicos por ser uma língua opaca. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
9. A par com a dislexia, a criança pode apresentar disortografia, disgrafia, discalculia e PHDA (perturbação da hiperatividade e défice de atenção). ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
10. Não entendo que um aluno com dislexia tenha mais dificuldades que os restantes alunos na aprendizagem de Inglês como língua estrangeira. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
11. As dificuldades sentidas pelo aluno disléxico na língua materna não são entraves à aprendizagem de uma língua estrangeira. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
12. A incidência da dislexia é a mesma em todas as línguas. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
13. A dislexia mantém-se ao longo da vida. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
14. A criança disléxica terá mais ou menos dificuldades na aprendizagem de uma língua conforme a regularidade na correspondência grafema-fonema dessa língua. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
15. Acredito que, com estratégias adequadas, um aluno disléxico consegue atingir o mesmo nível de proficiência linguística em Inglês que um aluno sem dislexia. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
16. Uso estratégias pedagógicas diferenciadas com o aluno disléxico. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
17. Na minha aula, os alunos disléxicos ocupam os lugares da frente. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
18. Valorizo os progressos e as potencialidades do meu aluno disléxico. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
19. Uma das medidas que proponho é a frequência de apoio pedagógico personalizado. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
20. Não avalio a ortografia do aluno disléxico. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
21. Faço adequações ao currículo do aluno disléxico. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

- 
22. Utilizo, com frequência, os princípios da aprendizagem multissensorial. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
23. Quando avalio um aluno com dislexia valorizo a oralidade em detrimento da escrita. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
24. No que diz respeito à intervenção com o aluno disléxico, considero que o meu papel é bastante importante. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
25. Implemento estratégias para desenvolver a consciência fonológica do aluno disléxico. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
26. Promovo a consolidação das aprendizagens e a automatização das competências. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
27. Não vejo necessidade de utilizar estratégias diferentes com alunos disléxicos. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
28. Recorro, habitualmente, às novas tecnologias. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
29. Nas minhas aulas, utilizo um discurso claro, através do uso de frases curtas e da repetição das palavras. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
30. Se necessário, dou mais tempo ao aluno disléxico para realizar as tarefas. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 

### 3.<sup>a</sup> Parte - Dificuldades sentidas e necessidade de formação

1. Sinto dificuldades na aplicação de estratégias individualizadas ao aluno disléxico?

☐ sim

☐ não

2. Se respondeu afirmativamente à questão anterior, explicita, por favor, o(s) motivo(s) das suas dificuldades.

- 
- ☐ dimensão da turma
- ☐ heterogeneidade da turma (diferentes graus de proficiência linguística)
- ☐ diversidade de dificuldades (existência de vários tipos de nees)
- ☐ obrigatoriedade de cumprir os conteúdos programáticos)
- ☐ falta de tempo
- ☐ pouca articulação com o docente de educação especial
- ☐ falta de conhecimentos sobre a problemática
- 

3. Sinto necessidade de mais informação sobre estratégias que possam promover o sucesso do aluno disléxico na aprendizagem de Inglês como língua estrangeira.

- 
- ☐ sim
- ☐ não
-